

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Filologie – Německý jazyk

Martina Kolářová

**VÝUKA A TESTOVÁNÍ DOVEDNOSTI PSANÍ.
NAD STÁTNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKOU Z NĚMECKÉHO
JAZYKA.**

*Teaching and Testing Writing.
On the Common State School Leaving Exam in
German Language.*

Dizertační práce

Vedoucí práce – doc. PhDr. Marie Vachková, Ph.D.

2016

Prohlašuji, že jsem dizertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Martina Kolářová

V Praze dne 20. 4. 2016

Poděkování

Děkuji své školitelce doc. Marii Vachkové za podporu odbornou i osobní během dlouhého hledání té nejlepší cesty jak uchopit zajímavé, ale velmi rozsáhlé téma jakým jsou státní maturity.

Neméně děkuji PhDr. Tomášovi Gráfovi za cenné konzultace a pomoc s koncepcí výzkumu.

Poděkování patří i PhDr. Evě Berglové a doc. Jarmile Mothejzíkové za pomoc v počátcích práce s volbou tématu a orientací v odborném zázemí didaktiky cizích jazyků.

Rovněž děkuji pracovníkům Cermatu za ochotnou spolupráci, otevřenost, poskytnutí podkladů a zodpovězení mých otázek.

Za odbornou konzultaci, praktická doporučení a pomoc se zpracováním a vyhodnocením dat velice děkuji Ing. Karolině Sládkové.

Zvláštní poděkování patří mým nejbližším za trpělivost a osobní podporu ve chvílích pochybností.

Autorka

Název práce: **Výuka a testování dovednosti psaní. Nad státní maturitní zkouškou z německého jazyka.**

Autor: Martina Kolářová

Ústav: Ústav germánských studií, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova

Vedoucí práce: doc. PhDr. Marie Vachková, Ph.D.

Abstrakt:

Předkládaná dizertační práce se věnuje tématu psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka v kontextu státní maturitní zkoušky z němčiny. Tato nová forma centrálně řízené maturitní zkoušky už svou podstatou a globálním charakterem ovlivňuje výuku na školách, proto se výzkum zaměřuje na to, do jaké míry a jakým způsobem se vliv této zkoušky projevuje ve výuce a ve výsledné kompetenci psaní u skupin žáků maturitních ročníků. Data vychází především z vyjádření učitelů, ale zohledněna je také perspektiva žáků, stejně jako analýza výsledků jejich písemných prací.

Zájem o tuto problematiku vychází z aktuálnosti proměny procesu maturitního testování v cizích jazycích a kritických hlasů, které se především v počátku celého projektu ozývaly a vyzývaly k revizi a ověření přínosu nové maturitní zkoušky pro žáky a jejich výuku. Testování v cizích jazycích má dlouholetou tradici a patří k velmi dobře zpracovaným oblastem didaktiky, což umožňuje komplexní pohled na problematiku státní maturity v kontextu dalších jazykových zkoušek a také na oblasti výuky, které jsou s testováním úzce spojeny a tvoří kostru teoretické výstavby této práce.

Disertační práce sestává z části teoretické a praktické. V první části je test státní maturitní zkoušky zasazen do teoretického rámce testování cizích jazyků, kde významnou roli hrají mimo jiné kurikulární dokumenty či Společný evropský referenční rámec, neboť jsou klíčové v otázce obsahu a cílů výuky. Dále se práce věnuje vzniku a vývoji nové maturitní zkoušky, jejímu současnému modelu a výsledkům, kterých v ní maturanti v jednotlivých řečových dovednostech dosahovali (v letech 2011 – 2015) s důrazem na dovednost psaní. Didakticko-metodické pojednání o výuce a testování psaní tvoří závěrečnou část teoretické roviny této práce a zároveň uvádí praktickou část věnovanou výsledkům empirického výzkumu. Ty se týkají především zmapování úrovně dovednosti psaní u žáků maturitních ročníků. Na jejich základě spočívají zjištění, jak státní maturitní zkouška ovlivňuje školní výuku a její výsledky.

Klíčová slova: kompetence psaní, testování, němčina jako cizí jazyk, státní maturitní zkouška

Title: **Teaching and Testing Writing. On the Common State School Leaving Exam in German Language.**

Author: Martina Kolářová

Department: Institute of German Studies, Faculty of Arts, Charles University in Prague

Supervisor: doc. PhDr. Marie Vachková, Ph.D.

Abstract:

This thesis deals with the topic of writing ability in lessons of German as a foreign language in a context of a State-school leaving exam in German language. New model of this exam is managed centrally and its global character influences the school study in all grammar schools. The thesis concentrates on the way in which this exam influences the study and which consequences it has for the writing ability of students. The research gains the data mainly from the point of view of teachers, but it considers the student's point of view too and analyses results of their written exams.

The concern in this topic is based on the current situation of modification of the state-school leaving exam in foreign languages and the criticism of its benefits for students and their study. The foreign language testing has a long tradition and counts to detailed researched fields of didactics which allows a global view on the issues in context of other foreign language exams and on teaching fields connected with testing which creates a theoretical frame of this thesis.

The thesis consists of two main parts – theoretical and practical. The first part creates a theoretical background for the state-school leaving exam, which consists of testing, curriculum and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). They all are important in the answer of study content and goals. The next part deals with the development of the state-school leaving exam, its contemporary model and student's results in particular language skills (results from exams are from 2011 – 2015) where the main part concentrates on writing. The last theoretical part of the thesis deals with teaching and testing writing ability. Results of the thesis consist of exploration of final writing ability degree in graduation classes and determination of state-school leaving exam influence on teachers and their study concepts.

Keywords: writing ability, testing, German as Foreign Language, Common State School Leaving Exam

OBSAH

ÚVOD.....	12
1. Kontext vzniku státní maturitní zkoušky.....	18
1.1. Němčina a jazykové zkoušky v evropském kontextu.....	18
1. 2. Kurikulární dokumenty a standardy výstupů vzdělávání v druhém cizím jazyce na SŠ v ČR zacílené na dovednost psaní	24
1.2.1. RVP pro gymnázia.....	25
1.2.2. RVP pro střední školy.....	28
2. Státní maturitní zkouška	33
2.1. Úvod do testování se zřetelem k SMZ.....	33
2.2. Testování a výuka – backwash efekt.....	39
2.3. Vývoj společné maturitní zkoušky	41
2.4. Cíle nové maturitní zkoušky.....	45
2.5. Referenční úroveň B1	50
2.6. SMZ a jazykové zkoušky – diskuze využití, srovnatelnost a konkurence.....	52
2.6.1. Kritéria srovnání SMZ a jazykových zkoušek	54
2.6.2. Zertifikat Deutsch für Jugendliche / telc Deutsch B1	55
2.6.3. ÖSD Zertifikat B1	57
2.6.4. Goethe Zertifikat B1	58
2.6.5. DSD – Deutsches Sprachdiplom	60
2.7. Výsledky žáků v SMZ v letech 2011–2015	66
3. Dovednost psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka	75
3.1. Historický exkurz	75
3.2. Psaní v rámci komunikačních dovedností	78
3.3. Didakticko-metodické souvislosti	82
3.4. Psaní textů ve výuce	89
3.4.1. Specifika školního psaní.....	89
3.4.2. Kompetence (při) psaní	90
3.4.3. Psaní v L3	93
3.4.4. Podpora a nácvik	93

3.4.5. Motivace	95
3.5. Práce s chybou ve výuce.....	97
4. Dovednost psaní a moderní testování	101
4.1. Testování psaní (formální testy)	101
4.2. Hodnotící škály	103
4.3. Testování psaní ve výuce a při zkoušce.....	106
4.4. Písemná práce v SMZ a jazykových zkouškách.....	110
4.4.1. SMZ z německého jazyka.....	111
4.4.2. Goethe Zertifikat B1 a ÖSD Zertifikat B1	114
5. Výzkum výuky a testování psaní prostřednictvím SMZ a jejího vlivu na výuku psaní v němčině.....	128
5.1. Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy	128
6. Design výzkumu	131
6.1. Výzkumný soubor.....	131
6.2. Metody sběru dat	132
6.2.1. Zadání písemné práce a kritéria hodnocení	132
6.2.2. Sběr dat ve skupině žáků	133
6.2.3. Sběr dat ve skupině učitelů.....	134
6.3. Zpracování dat	135
6.4. Zajištění kvality výzkumu	136
7. Výsledky výzkumu	137
7.1. Výsledky statistických analýz písemných prací žáků.....	137
7.2. Výstupy analýz rozhovorů s učiteli	158
7.2.1. Kostra analytického příběhu	158
7.2.2. Interpretace rozhovorů s učiteli	159
7.2.3. Dovednost psaní z pohledu učitelů a faktory, které ji ovlivňují.....	160
7.2.4. Postoj učitelů k SMZ a její vliv na výuku psaní.....	170
7.2.5. Jazykové zkoušky z němčiny na vybraných gymnáziích a SMZ	180

OBSAHOVÉ ZÁVĚRY PRÁCE	186
DISKUZE	190
DIDAKTICKO-METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	196
PŘÍLOHY.....	200
BIBLIOGRAFIE.....	214

SEZNAM TABULEK

Tab. 1	Přehled mezinárodních jazykových zkoušek podle referenčních úrovní	18
Tab. 2	Kritéria konstruování testu	32
Tab. 3	Maturitní zkouška z německého jazyka	38
Tab. 4	Složení úloh v SMZ	50
Tab. 5	Složení úloh v telc Deutsch B1	51
Tab. 6	Složení úloh v Goethe Zertifikat B1	54
Tab. 7	Složení úloh v Deutsches Sprachdiplom A2 – B1	56
Tab. 8	Hraniční úroveň úspěšnosti u bodového hodnocení SMZ	60
Tab. 9	Přehled úspěšnosti žáků jednotlivých SŠ z Písemné práce	65
Tab. 10	Charakteristika hodnotících škál	100
Tab. 11	Poskytování zpětné vazby po testu	102
Tab. 12	Rozlišení formálních a neformálních testů	104
Tab. 13	Hodnotící kritéria pro 1. část písemné práce z německého, SMZ	107
Tab. 14	Hodnotící kritéria pro 2. část písemné práce z německého jazyka, SMZ	108
Tab. 15	Hodnotící kritéria – Subtest Psaní, Goethe Zertifikat B1	112
Tab. 16	Hodnotící kritéria – Subtest Psaní (Deutsches Sprachdiplom A2 – B1)	116
Tab. 17	Hodnotící kritéria – Subtest Psaní (telc Deutsch B1)	119
Tab. 18	Srovnání kritérií hodnocení oddílu Psaní v jednotlivých zkouškách	120
Tab. 19	Pojetí deskriptorů v jednotlivých zkouškách	122
Tab. 20	Hodnocení obtížnosti dovednosti psaní v jednotlivých skupinách žáků	123
Tab. 21	Úspěšnost žáků v písemné práci podle skupin	140
Tab. 22	Výsledky písemné práce ve skupinách N se zohledněním zapojení SMZ do výuky	142
Tab. 23	Typy učitelů podle využití SMZ ve výuce psaní	166

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	Čistá neúspěšnost SMZ 2011–2013	63
Graf 2	Dosažený průměrný procentní skóre základní dovednosti	64

Graf 3	Dosažený průměrný %skór maturantů v PP z NJ 2013 dle skupin maturitních oborů	66
Graf 4	Úspěšnost v jednotlivých částech SMZ 2013–2015 všech maturitních oborů	68
Graf 5	Obtížnost řečových dovedností podle hodnocení žáků	133
Graf 6	Zájem žáků o doprovodné aktivity mimo výuku NJ na SŠ	135
Graf 7	Zájem žáků o skupinový kurz v jazykové škole	136
Graf 8	Zájem žáků o individuální kurz/doučování	137
Graf 9	Rozložení dosažených výsledků žáků v písemné práci	138
Graf 10	Úspěšnost žáků v písemné práci ve vztahu k min. bodové hranici 44 %	139
Graf 11	Úspěšnost žáků v písemné práci podle skupin	141
Graf 12	Výsledky písemné práce ve skupinách N se zohledněním zapojení SMZ do výuky	143
Graf 13	Úspěšnost žáků v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 65 %	144
Graf 14	Úspěšnost nematurantů v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 44 %	145
Graf 15	Úspěšnost nematurantů v v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 65 %	145
Graf 16	Úspěšnost maturantů PMZ v v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 44 %	146
Graf 17	Úspěšnost maturantů PMZ v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 65 %	146
Graf 18	Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – všichni žáci	148
Graf 19	Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – nematuranti	149
Graf 20	Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – maturanti SMZ	150
Graf 21	Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – maturanti PMZ	150
Graf 22	Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – maturanti PMZ/SMZ	151

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1	Model maturitní zkoušky	37
Obr. 2	Model procesu psaní (Flower–Hayes, 1981: 370)	82
Obr. 3	Model kompetencí k psaní	87

SEZNAM ZKRATEK

AJ	anglický jazyk
Č	čtení
EJP	Evropské jazykové portfolio
L1	rodný jazyk
L2	první cizí jazyk
L3	druhý cizí jazyk
Mp	mluvní projev
MP	mluvnické prostředky
MZ	maturitní zkouška
NJ	německý jazyk
PMZ	profilová maturitní zkouška
Po	poslech
PP	písemná práce
RVP	rámcový vzdělávací program
SMZ	státní maturitní zkouška
SMZ/PMZ	státní i profilová maturitní zkouška
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
SŠ	střední škola
SZ	slovní zásoba
ŠVP	školní vzdělávací program

ÚVOD

Předkládaná dizertační práce se věnuje kompetenci psaní v německém jazyce jakožto jedné z klíčových řečových dovedností. Jedná se o často diskutované téma, náš pohled se proto zaměří na aktuální problematiku testování dovednosti psaní v rámci státní maturitní zkoušky (dále jen SMZ) z německého jazyka a vliv, který má tato zkouška na výuku psaní na gymnáziích.

Od 80. let prošla didaktika psaní řadou změn, které byly dány vývojem didaktiky cizích jazyků obecně a působením poznatků dalších vědních oborů, především z oblasti lingvistiky a psychologie. Požadavek současné didaktiky psaní zní: kreativita, integrovanost a zaměření na proces (Fix 2008: 115). Proměna metodických postupů ve výuce cizích jazyků se týká jak přístupu učitelů k žákům a jejich práci, tak k úkolům a formám práce. Přesto zůstává dovednost psaní velmi náročným a komplexním procesem, jehož výsledky přicházejí až s časovým odstupem a vyžadují systematickou práci a neustálou motivaci. Z hlediska časové dotace, která je na školách někdy nedostatečná vzhledem k obsahu učiva, které musí žáci zvládnout, se psaní může dostávat na okraj jazykové výuky. Položme si otázku, proč se zabývat psaním a jaký přínos má tato dovednost pro žáky?

Kompetence psaní se jeví jako podstatná z hlediska komunikace ve společnosti založené na informacích a médiích, a to i pro komunikaci v jazyce cizím. Z této skutečnosti plynou nároky na získání dovednosti psaní, kterou si mají žáci během výuky osvojit. Požadavky na výslednou kompetenci psaní také reagují na nové podněty a příležitosti moderní elektronické komunikace. Nahlédneme-li do dnešních učebnic německého jazyka, setkáme se v části věnované psaní především s e-maily, sms, chatovými dialogy a vyplňováním on-line formulářů nejrůznějších druhů. Zároveň v konzervativním školním prostředí zůstává důraz kladen na preskriptivní normu psaní vztaženou k tradičním textovým vzorům a naplňování formálních náležitostí textových druhů. Tato praxe se odráží následně v jazykových zkouškách jako například i v SMZ. Nebo lze říci, že je tomu naopak a úlohy jazykových zkoušek určují obsah výuky? Tato otázka je klíčová pro vnímání vlivu SMZ na výuku a výslednou kompetenci žáků, budeme se jí zabývat nejen v teoretické rovině, ale i v rámci praktického výzkumu.

Z perspektivy školy jako instituce můžeme zmínit, že kompetence psaní patří mezi základní učební cíle v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP), a proto si zaslouží

přiměřenou pozornost v oblasti teorie i praxe, neboť pouze tak je možné pracovat na kvalitě obsahu a vytvářet koncept, který vyhovuje současným praktickým nárokům.

Se školní perspektivou se dostáváme k učitelům, kteří jsou spojnicí mezi učebními cíli a výukou. Na nich do značné míry závisí, co a jak do výuky zapojí. Pokud nevidí v obsahu výuky smysl, nikdy nepředají žákům tolik, kolik by mohli. Proto je jistě žádoucí zapojit do této problematiky i jejich perspektivu a zkušenosti, názory. Odhalit, co vnímají jako užitečné a co nikoli a proč. Z toho mohou vzejít cenné poznatky a zpětná vazba pro tvůrce výukových materiálů a v našem konkrétním případě především pro tvůrce SMZ.

Argument pro podporu psaní ve výuce přichází z didakticko-metodického hlediska. Psaní je považováno za dovednost, která má pozitivní vliv na osvojování ostatních jazykových dovedností při učení se cizího jazyka, nikoli za přítěž, která je zanesena v učebních cílech kurikulárních dokumentů, ale ve výuce nemá významnější funkci.

Dalším hlediskem, které je možné uvést při argumentaci pro výuku a zájem o psaní v cizích jazycích, jsou otevřené mezinárodní vztahy. Na základě současného zdůrazňování důležitosti mezikulturních vztahů ve spojené Evropě a s tím souvisejícího rozvoje klíčových kompetencí považují zařazování psaní do výuky cizích jazyků za smysluplné z hlediska praktického uplatnění i v případě dalších cizích jazyků po angličtině. Vycházíme-li z pozice ČR v evropském kontextu, je role německého jazyka stále významným faktorem v ekonomické oblasti a s tím souvisí i jeho uplatnění na trhu práce a předpoklad využití dovednosti psaní v praxi.

Ve vztahu k tématu práce je nezbytné připomenout si proměnu pozice němčiny v posledních letech v českém školním prostředí. Výrazné změny v jazykové politice ČR, související s vývojem jazykové politiky v Evropské unii počínající v roce 2007/2008¹, postavily němčinu do pozice druhého cizího jazyka po angličtině. S tím souvisí proměna nejen počáteční jazykové úrovně žáků, kteří nastupují na střední školy, ale také výstupní jazyková úroveň, která je východiskem pro maturitní zkoušku.

¹ Podle RVP ZV je od školního roku 2007/2008 základním školám doporučováno, aby přednostně nabízely angličtinu jako první cizí jazyk od 3. ročníku. Němčina a další cizí jazyky se dostávají do role druhého cizího jazyka, který je podle RVP povinně volitelný nejpozději od 8. ročníku ZŠ.

V ČR proběhla se změnou kurikulárních dokumentů i proměna maturitní zkoušky. Nová forma maturitní zkoušky, která byla připravována od devadesátých let jako jednotná zkouška pro všechny střední školy, byla poprvé realizována v roce 2010/2011. Stav se ustálil v roce 2013 a v nezměněné podobě přetrvává do dnes. SMZ byla vyvíjena se záměrem konkurenceschopnosti vůči jiným certifikovaným jazykovým zkouškám na shodné referenční úrovni.

Střední školy tak stojí nejen před jednotnou výstupní jazykovou úrovní v cizím jazyce, ale i před jednotnou maturitní zkouškou. SMZ z cizího jazyka ověřuje dovednosti a znalosti žáků v čtyřech základních řečových dovednostech – mluvního projevu, čtení, poslechu a psaní. V tomto výzkumu se zaměřuji cíleně na dovednost psaní, na její pojetí ve SMZ v obecném kontextu testování dovednosti psaní a vztah k výuce a praxi mimo střední školu.

Dizertační práce se člení na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se zabývá historickým i moderním pohledem na dovednost psaní a jeho testování ve výuce cizích jazyků se zaměřením na německý jazyk. Druhé velké téma tvoří kontext vzniku a současná podoba SMZ a její postavení v rámci mezinárodních jazykových zkoušek se zaměřením na testování dovednosti psaní. Podíváme se na současný stav další uplatnitelnosti výstupů SMZ, které mohou v různé míře působit i na průběh výuky. Položíme si otázku pojetí dovednosti psaní v SMZ ve srovnání s moderními trendy v jazykovém testování a mezinárodními jazykovými zkouškami, jak zapadá SMZ do české kurikulární politiky a kterými změnami musela ke své současné formě projít. Tato dvě témata tvoří základní pozadí pro empirický výzkum, který tvoří druhou část práce.

V první kapitole naleznete vývoj jazykového testování, v jehož kontextu vzniká i česká společná maturitní zkouška. Přehled evropských jazykových zkoušek je pojednán v kontextu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR), z něhož vychází právě i podoba SMZ. Mezinárodní jazykové zkoušky tvoří zajímavou variantu vedle SMZ a předmětem našeho zájmu zde je i pojednání možné konkurenceschopnosti SMZ vůči těmto zkouškám.

Jelikož se dále výzkum zabývá SMZ a cílovou úrovní psaní pro střední školy, pojednává na tomto místě i o tématu psaní z pohledu kurikulárních dokumentů (RVP), jejich

definice výstupní úrovně psaní a dílčích klíčových dovedností pro střední školy v ČR, které jsou zohledňovány obsahem i požadavky u SMZ.

V návaznosti na cílovou úroveň středního vzdělávání je druhá kapitola věnována centrálnímu bodu, k němuž se výzkum vztahuje, a to SMZ. Pro uvedení do kontextu je nejprve pojednáno o SMZ jako formě testu a o různých faktorech s testováním spojených. Dále se kapitola krátce zabývá zavedením SMZ a problematikou jednotné výstupní úrovně pro všechny střední školy. Ve spolupráci se společností Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (dále jen Cermat) jsou uvedeny výsledky zkoušky z let 2011 až 2015 v pozměňovaných modelech a porovnání úspěšnosti žáků v jednotlivých jazykových dovednostech. Zde se vracíme k dovednosti psaní a vlastnímu zájmu práce. V oblasti jazykových zkoušek stojí státní maturitní zkouška vedle řady dalších certifikovaných výstupů jako například Goethe Zertifikat B1, Deutsches Sprachdiplom nebo telc Deutsch B1. Pro účely výzkumné práce bylo začleněno také srovnání úrovně a obsahu subtestu Psaní napříč těmito zkouškami a možnosti praktického uplatnění výstupů zkoušek mimo výuku opět v porovnání se SMZ.

Ve třetí kapitole se zabýváme pozicí psaní v rámci řečových dovedností a jejími specifiky ve výuce německého jazyka. Dovednost psaní obsahuje poměrně velký didakticko-metodický potenciál, který není v praxi vždy využit, a proto zde podávám přehled možností zapojení psaní do výuky. S výukou psaní souvisí i práce s chybou, a proto je zde pojednáno i o tématu problematiky opravování písemných prací a práce s chybou ve výuce.

Ve čtvrté kapitole, která tvoří závěr teoretické části práce, se vracíme k dovednosti psaní a možnostem testování v různých jazykových zkouškách v porovnání se subtestem Psaní v SMZ. Toto srovnání přináší globální pohled na kritéria hodnocení u dovednosti psaní napříč různými jazykovými zkouškami a v jednotlivých srovnáních ukazuje i zajímavé podněty pro výuku.

Shrneme-li zaměření teoretické části, věnuje se na příkladu dovednosti psaní a nároků, které na ni jednotná výstupní úroveň klade, nejen sledování výuky a jejích výsledků hodnocených prostřednictvím této jednotné závěrečné zkoušky, ale i vlivu SMZ na výuku a jejího přínosu výuce německého jazyka především v oblasti metod a praktické uplatnitelnosti dovedností i mimo školní prostředí.

Zkoumání problematiky výuky a testování psaní na gymnáziích ve vztahu ke SMZ je obsahem páté, šesté a sedmé kapitoly. Zde jsou definovány cíle výzkumu, výzkumný problém a s tím související výzkumné otázky a hypotézy, které sledují konceptuální rámec výzkumu. V šesté kapitole je prezentován celkový design výzkumu. Sedmá kapitola se věnuje představení výsledků výzkumu, ověření hypotéz a jejich interpretaci v kontextu praxe výuky.

Vlastní výzkum byl proveden v letech 2014 – 2015. Výzkum je zacílen na srovnání výstupní jazykové úrovně v dovednosti psaní v německém jazyce u žáků maturitních tříd. Žáci psali písemné práce, které byly zadány po vzoru SMZ a vyhodnoceny podle oficiálních kritérií používaných hodnotiteli SMZ. Srovnání probíhalo mezi žáky nejprve v rámci tříd, následně napříč školami, které se do výzkumu zapojily. Žáci byli rozděleni do tří kategorií: žáci, kteří z německého jazyka nematurují, maturují v profilové maturitní zkoušce a maturují ve SMZ. Dále byl předmětem výzkumného zájmu postoj učitelů k SMZ a jejich způsob výuky psaní v německém jazyce a snaha zjistit případné kauzality mezi vlivem SMZ na výuku, postojem učitelů k SMZ a výsledky žáků v psaní.

Cílem výzkumných šetření bylo hledání odpovědí na následující otázky:

- Kterou řečovou dovednost považují žáci v rámci německého jazyka za nejobtížnější?
- Hledají žáci v maturitním ročníku podporu k výuce německého jazyka mimo SŠ?
- Jaká je výsledná úroveň kompetence psaní na gymnáziích? Dosahují žáci úrovně B1?
- Liší se výsledky v psaní žáků maturitních ročníků v jednotlivých skupinách?
- Má příprava na písemnou práci v rámci SMZ pozitivní vliv i na výsledky písemného projevu žáků, kteří se k SMZ nehlásí?
- Jak by ovlivnilo výsledky jednotlivých skupin žáků zvýšení minimální bodové hranice v SMZ na 65 %?
- V kterých dílčích dovednostech definovaných podle deskriptorů SMZ pro písemný projev mají žáci největší obtíže?
- Jaký status má kompetence psaní vedle ostatních řečových dovedností ve výuce němčiny z pohledu učitelů?
- Jaký je význam role učebnice při výuce psaní a přípravě k SMZ?
- Jak hodnotí učitelé motivovanost žáků k psaní a jak jejich motivaci podporují?
- Jaký je postoj učitelů k SMZ?
- Jak SMZ ovlivňuje obsah výuky psaní?
- V kterých bodech učitelé SMZ kritizují?

- Jak ovlivňuje počet žáků, kteří se hlásí k SMZ, výuku psaní ve třídě?
- Jak ovlivňuje SMZ formu profilové maturitní zkoušky?
- Konkuruje si SMZ v rámci gymnázií s mezinárodními jazykovými zkouškami?

Lze předpokládat, že na základě výzkumných zjištění bude možné lépe definovat problematiku oblasti ve výuce psaní v němčině a na základě zkušeností respondentů doporučit užitečné metodicko-didaktické postupy pro výuku s cílovou výstupní úrovní B1. Zároveň se zde otvírá otázka vztahu výuky a státní maturitní zkoušky z hlediska přípravy, využití postupů ve výuce a backwash efektu. Zjištění k této oblasti by opět mohla vést k užitečné zpětné vazbě jak pro výuku, tak pro tvůrce SMZ. Tato zjištění a doporučení pro výukovou praxi tvoří závěr celé práce.

Referenční skupinou pro tento výzkum jsou potenciálně i sami účastníci výzkumu, tedy učitelé německého jazyka, případně ředitelé jednotlivých škol anebo školní psychologové (z hlediska motivace studentů). Dále sem lze zahrnout autory učebnic německého jazyka, příruček pro přípravu k maturitní zkoušce a konečně i Cermat jakožto instituci, které byla svěřena příprava a vyhodnocování testů SMZ.

Předložená dizertační práce si klade za cíl zanalyzovat situaci dovednosti psaní ve výuce z pohledu SMZ z německého jazyka a následně vyvodit praktická doporučení pro výuku na středních školách.

1. Kontext vzniku státní maturitní zkoušky

Aby bylo možné lépe porozumět problematice psaní při výuce cizího jazyka a její provázanosti se SMZ je nutné na úvod zasadit téma práce do širšího kontextu, který osvětlí důvody k jejímu vzniku a vývoji v posledních letech, představí zdroje, z nichž vychází a dokumenty, které s ní blízce souvisí.

Je třeba zde představit především jazykové zkoušky v evropském kontextu. Uvedeme si některé příklady jazykových zkoušek, které nás budou vedle samotné SMZ provázet i v dalších částech práce. Dále jsou to jazykové úrovně podle SERR se zaměřením na úroveň B1. Třetím bodem, který lze považovat za zásadní pro kontextové zapojení SMZ, tentokrát na národní české úrovni, je RVP a jeho definování obsahů a výstupů vzdělávání pro druhý cizí jazyk (v našem případě němčinu).

Tyto podklady poslouží jako východisko pro položení některých výzkumných otázek a lepší orientaci v problematice a vývoji SMZ.

1.1. Němčina a jazykové zkoušky v evropském kontextu

SMZ vychází z moderních evropských jazykových zkoušek a cílů definovaných referenčních jazykových úrovní a odpovídá tak současnému trendu v oblasti jazykového testování. První moderní jazykové testy v soudobém smyslu slova vznikly v USA před první světovou válkou a také z USA pocházejí pozdější testy pro přistěhovalce. V tradici těchto testů byl vždy kladem důraz na spolehlivé, empiricky doložitelné výsledky, efektivitu a jejich komerční zhodnotitelnost. Například jeden z nejprestižnějších testů angličtiny jako cizího jazyka, TOEFL², je vytvářen již od 60. let institutem English Testing Service (ETS), který přináleží k univerzitě Princeton.

Dalším milníkem ve vývoji testů bylo založení institutu na univerzitě v Cambridgi (UCLES), který se od roku 1913 věnuje vytváření testů pro angličtinu jako cizí jazyk se zaměřením na země commonwealthu, aby mohla být ve vzdělávání nastolena jednotná úroveň angličtiny. Právě členové tohoto institutu v roce 1925 (společně s CPE³) vytvořili test, který

² <http://www.ets.org/toefl>

³ Cambridge Proficiency Examination – jedná se o test jazykové úrovně pro angličtinu prováděný na univerzitě v Cambridgi.

byl založen na komplexním porozumění jazyku s důrazem na slovní zásobu a překlad textů. Přestože evropská tradice tíhla vždy spíše k humanisticko-skeptickému přístupu, americká empirická škola položila základy modernímu testování, které se v Evropě projevilo například vyvinutím testu pro němčinu jako cizí jazyk Zertifikat Deutsch (teprve) v šedesátých letech 20. století (srov. Schifko, 2010).

Dominance ve vývoji a zpracování testů v rámci výuky cizích jazyků patřila angličtině nejen pro její rychle rostoucí mezinárodní vliv jako komunikačního prostředku, ale i díky americké tradici centralizovaného testování. Skepse Američanů vůči subjektivně hodnoceným zkouškám nachází například v Německu protichůdnou tendenci s důrazem na důvěru v objektivitu učitele, především pokud se jedná o hodnocení vlastních žáků. Němečtí autoři naopak vyčítají Američanům přecenění behavioristického přístupu a zdůrazňují nutnost hodnocení žáka jako celé osobnosti.

Politický vývoj v Evropě postavil němčinu do pozice důležitého mezinárodního dorozumívacího jazyka pro střední a východní Evropu, což vedlo také mimo jiné ke zřízení nových mezinárodních jazykových zkoušek (např. Österreichisches Sprachdiplom), vývoji zkoušek orientovaných pouze na oblast pracovní (Zertifikat Deutsch für den Beruf) nebo k revizi stávajících jazykových zkoušek. Celkově tyto snahy vedou k postupné standardizaci a široké srovnatelnosti zkoušek v rámci Evropy. Hlavní motivací v těchto snahách jsou zájmy ekonomické, ale svou roli hraje i vzdělávací politika, neboť nejen pracovní trh, ale i možnosti vzdělávání se otvírají mezinárodní výměně a mobilitě pracovních sil i studentů a v takovém prostředí je srovnatelnost zkoušek nutností a předpokladem k fungování.

Jako základ a zdroj pro popis úrovně a specifikaci cílů sloužily velké projekty zaměřené na popis jazyka, které v 70. letech financovala Rada Evropy. Stejně tak se i některé agentury zaměřené na testování (např. ALTE) snažily zhodnotit a využít své znalosti a zkušenosti z této oblasti v zájmu modernizace a standardizace zkoušek, což vedlo k profesionalizaci testování v evropském prostoru. Jako příklad lze uvést ALTE: „Can-do“ Statements a Glossary of Testing Terminology⁴.

Association of Language Testers in Europe (ALTE)⁵ sjednocuje 34 evropských institucí, které nabízejí mezinárodní zkoušky z 26 jazyků. Mezi členy patří např. Goethe

⁴ <http://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>

⁵ <http://www.alte.org/>

Institut (němčina), University of Cambridge Local Examination Syndicate (UCLES) (angličtina), CITO (nizozemština), Alliance Francaise (francouzština) nebo Instituto Cervantes (španělština). Tyto instituty nabízejí pouze zkoušky z toho jazyka, který je mateřským jazykem v jejich zemi.

Sdružení bylo založeno v roce 1989 univerzitami Cambridge a Salamanca jako reakce na geografický a společenský vývoj směrem k multikulturalismu a tedy i vícejazyčnosti s cílem vytvořit společný standard jazykových zkoušek v Evropě. ALTE se aktivně podílelo na vytváření Společného referenčního rámce pro jazyky.

Rámec ALTE tvoří v současné době pět úrovní. Výše popsané ověřování jeho validity potvrdilo, že tyto úrovně zhruba odpovídají úrovním Referenčního rámce Rady Evropy A2 – C2:

- počáteční úroveň ALTE (Průlom – Breakthrough): základní schopnost komunikovat a účastnit se jednoduché výměny informací;
- úroveň 1 ALTE (Uživatel směřující k nezávislosti – Waystage User): schopnost pracovat s jednoduchými, jasně formulovanými informacemi a vyjadřovat se ve známých situacích;
- úroveň 2 ALTE (Uživatel na prahu nezávislosti – Threshold User): schopnost vyjádřit se v omezeném počtu známých situací a v hrubých rysech se vyrovnat s nerutinními informacemi;
- úroveň 3 ALTE (Nezávislý uživatel – Vantage User): schopnost většinou dosáhnout cíle a vyjadřovat se k řadě témat;
- úroveň 4 ALTE (Schopný uživatel – Effective Operational Proficiency User): schopnost komunikovat s důrazem na kvalitu komunikace ve smyslu přiměřenosti, citlivosti a schopnosti vyrovnat se s neznámými tématy;
- úroveň 5 ALTE (Dobrý uživatel – Mastery User): schopnost pracovat s materiály akademického charakteru a materiály náročnými na pochopení; schopnost využívat jazyka tak efektivně, že jazykový výkon může v určitých směrech předčit výkon rodilého mluvčího.

Není bez zajímavosti, že ALTE a jeho definice jazykových úrovní si neustále udržuje jakousi konkurenční roli vedle SERR⁶. Původ popisu jazykových úrovní je pro obě organizace shodný a má své kořeny v sedmdesátých letech.

První systematické zpracování všeobecných úrovní popisu zvládnutí jazyka uskutečnili v rámci projektu Rady Evropy John Trim a Jan van Ek pro úroveň středně pokročilí (tzv. *threshold*), která se dnes běžně označuje jako B1. Van Ek specifikoval také komunikativní situace, témata a funkce typické pro tuto úroveň. V zápětí byly popsány i obě navazující úrovně nižší (*waystage*) a vyšší (*vantage*). Tyto tři úrovně (*Threshold series*) se staly východiskem pro popis šestiúrovňového modelu používaného ve Společném referenčním rámci.

Referenční úrovně mají hlavní význam jako kritéria k poměření schopnosti komunikace v cizím jazyce. Nevycházejí v první řadě z lingvistických kompetencí (kompetence lexikální, gramatické, sémantické, fonologické, ortografické a ortoepické), ale z komunikativních jazykových činností a strategií, tedy z poslechu a čtení s porozuměním, z ústního projevu zahrnujícího ústní interakci (dialog) a samostatný ústní projev (monolog) a z písemného projevu rozděleného na interakci a produkci. Popis základních modelových deskriptorů vznikl ve Švýcarsku na základě analýz a srovnání jazykových sylabů z různých evropských zemí. Skupina švýcarských učitelů deskriptory dále třídila a kategorizovala a následně byly ověřovány použitím při hodnocení v praxi (srov. Perclová, 2009). Tyto deskriptory se následně staly základem popisu v Referenčním rámci.

Během učení se cizího jazyka žák postupuje na stupnici zvládnutí jazyka a jazykových dovedností. V odborné literatuře je uváděno (Perclová, 2009), že k úrovni C1, C2 dospěje jen velmi malé procento žáků především z důvodu rozsahu těchto úrovní. Avšak je také nutné si uvědomit, že v dnešní multikulturní společnosti se začínají žáci jen málokdy učit cizí jazyk skutečně na úrovni A0. Autoři Referenčního rámce předpokládají, že dosažení vyšší úrovně bude vždy trvat minimálně dvakrát tak dlouho, než trvalo dosažení stávající úrovně. V českých podmínkách podle rámcových vzdělávacích programů některých typů škol (viz dále) to znamená, že přechod od úrovně A2 k úrovni B1 by měl trvat čtyři roky, tedy celé středoškolské studium. Pouze některé střední školy dosahují výstupní úrovně jazyka vyšší, pohybující se mezi úrovní B2 a C1.

⁶ Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001)

Veškeré oficiální testování a zkoušení z cizích jazyků by mělo v současné době probíhat ve spojitosti se SERR, který představuje dnes již běžně používaný standard a východisko pro jazykovou výuku, popis jazykových úrovní a definování dovedností, které mají žáci zvládnout. Nalezneme zde ale také informace o učebních plánech, kurikulu jazykové výuky a učebnicích.

Široké zapojení SERR do jazykové výuky a testování však čelí také kritice. Jak upozorňují někteří autoři, například Quetz (2010), stal se SERR v mnoha případech slepě následovaným vzorem právě v oblasti testování⁷. Autoři testů si od převzetí kompetenčního modelu použitého v SERR slibují zaručení validity. Ta je ovšem diskutabilní ve vztahu k rozvolněné koncepci deskriptorů a jejich proměnlivým komponentům. Quetz zdůrazňuje, že deskriptory v SERR nebyly formulovány s cílem stát se předlohou pro kurikula nebo jediným, obecně platným popisem jazykových úrovní, přesto se s nimi často tak zachází. Zároveň je nutné přiznat, že i přes výhrady, které se vůči SERR ozývají, se jeho kritici na jednom shodují, je lepší ho mít a pracovat s ním, než ho nemít.

Referenční rámec byl navržen jako způsob překlenutí a sjednocení rozkolísaných výukových standardů v jednotlivých evropských zemích především za účelem srovnatelnosti, ale i další cíle vycházejí ze snah, které mají své kořeny již v sedmdesátých letech minulého století. Za jeden z hlavních cílů byly kladeny jednotnost a transparentnost výuky cizích jazyků (cíle, obsahy, metody), výukových plánů, certifikátů či kvalifikace. Tato opatření měla přispět ke zvýšení mobility pracovních sil v Evropě.

Manuál⁸ Referenčního rámce slouží jako návod pro vytváření testů, které se vztahují k referenčním úrovním jazyka. Není závazný, ani si nedělá nárok na výjimečnost a přednostní postavení, naopak upozorňuje na roli profesionálně zaměřených organizací jako ALTE, AERA⁹ apod., které se zabývají standardizací testů a návody na jejich vytváření.

Na úrovni B1 definované podle SERR se vedle SMZ z německého jazyka objevují mezinárodní zkoušky jako například Goethe Zertifikat Deutsch, které v další části práce využijeme pro srovnání s SMZ v oblasti obsahu, cílů a hodnocení.

⁷ Další literatura k problematice hodnocení podle SERR např. Wisniewski (2010), Glaboniat (2002)

⁸ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage

⁹ <http://www.aera.net/>

Tab. 1: Přehled jazykových zkoušek z NJ a AJ podle referenčních úrovní

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Certifikáty AJ		Cambridge Key English Test (KET)	Cambridge Preliminary English Test (PET)	Cambridge First Certificate in English (FCE)	Cambridge Certificate in Advanced English (CAE)	Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE)
Certifikáty NJ	Start Deutsch 1 Fit in Deutsch 1 (žáci 10–15 let)	Start Deutsch 2 Fit in Deutsch 2 (žáci 10–15 let)	Goethe Zertifikat Deutsch DSD (A2 - B1)	Zertifikat Deutsch für den Beruf Test DaF/DSH	Zentrale Mittelstufeprüfung Wirtschaftsdeutsch International DSD (B2–C1)	Zentrale Oberstufeprüfung Kleines Deutsches Sprachdiplom Großes Deutsches Sprachdiplom
Státní jazykové zkoušky			Státní maturitní zkouška	Základní státní jazyková zkouška	Všeobecná státní jazyková zkouška	Speciální státní jazyková zkouška

Pokud se tedy zkouška řídí nebo inspiruje Referenčním rámcem, nemusí ovšem v každém ohledu následovat jeho pokyny. Zásadní zůstává požadavek validity referenční úrovně testu, za kterou ručí vždy jedině ten, kdo test vytváří, nikoli Manuál nebo jiné dokumenty, na které se test odvolává. Stejně podmínky platí i pro SMZ.

Dalším zásadním bodem, který specifikuje Manuál, a který se bezprostředně vztahuje k problematice, již se zabývá tato práce, je srovnatelnost zkoušek mezi sebou v rámci jedné referenční úrovně. Podle Manuálu nemusí být dvě zkoušky, které jsou například na úrovni B2, spolu vůbec srovnatelné, roli hraje vždy kontext a cílová skupina, na kterou jsou zaměřeny. Tomuto tématu se budeme věnovat i dále v odpovídající části práce, kde si ještě jednou položíme otázku srovnatelnosti jazykových zkoušek na úrovni B1, kterou se budeme především zabývat místy s přesahem do sousední jazykové úrovně A2.

Na závěr si shrňme hlavní body této kapitoly: Evropská tradice testování byla inspirována rychlým vývojem testů v USA z počátku 20. st. Významná pozice němčiny v rámci Evropy vedla ke vzniku nových jazykových zkoušek reagujících na aktuální požadavky mezinárodní situace a pracovního trhu. Dochází k postupné profesionalizaci testování, která získává jednotnou podobu od 70. let 20. st. Zásadní vliv má působení projektů ALTE a Rady Evropy, které vedly k definování základních jazykových úrovní. Současné jazykové testování je úzce propojeno s doporučeními SERR, z nichž vychází i státní maturitní zkouška v ČR, která je jedním z klíčových témat této práce.

1. 2. Kurikulární dokumenty a standardy výstupů vzdělávání v druhém cizím jazyce na SŠ v ČR zacílené na dovednost psaní

V jednotlivých členských státech Rady Evropy se stal SERR obecným základem pro tvorbu učebních osnov nebo jiných jazykových dokumentů. V České republice byly podle něj vytvořeny rámcové vzdělávací programy pro základní i střední vzdělávání. RVP¹⁰ s platností od roku 2007 v souladu se školským zákonem a dalšími kurikulárními dokumenty vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Konkrétní realizací RVP na úrovni škol jsou pak školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které zohledňují specifické podmínky, požadavky a cíle daného typu školy a jejích žáků. Pro účely tohoto výzkumu budeme pracovat pouze s koncepcí RVP.

Cílové kompetence a RVP pro gymnázia i střední školy se v oblasti cizích jazyků liší především z hlediska výstupní úrovně, která se u jednotlivých oborů a typů škol různí. Pro možnost srovnání středních škol mezi sebou je nutné zohlednit i vstupní úroveň, s níž žáci na školu přicházejí. Zde nám vychází vstříc RVP základního vzdělávání, které je na víceletých gymnáziích v nižších ročnících shodné se standardy na základních školách. Příprava a podmínky při přechodu na některý z typů střední školy by tedy měly být teoreticky shodné. Jedná se ovšem o otázku velmi komplikovanou a ve vztahu k jednotlivým školám velice diferenciovanou, jež by si vyžádala samostatný empirický výzkum, který není možné v rámci této práce obsáhnout, proto ji zde pouze zmíníme a další zájem soustředíme na RVP.

¹⁰ <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Vzdělávací standardy pracují s principy a cíly vyučování, které vycházejí především z koncepce klíčových kompetencí¹¹, s důrazem na uplatnění vědomostí v praktickém životě a koncepce celoživotního učení. Formulují také očekávanou úroveň vzdělání, která souvisí se vzdělávacím obsahem závazným pro daný typ školy. RVP pro gymnázia a další typy středních škol byly zpracovávány samostatně a liší se v některých ohledech a požadavcích. Pro účely této práce se zabýváme především RVP pro gymnázia a pouze okrajově také RVP dalších typů středních škol, které jsou relevantní v otázce státní maturitní zkoušky.

1.2.1. RVP pro gymnázia

RVP pro gymnázia předpokládá výstupní úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností pro první cizí jazyk B2 a pro druhý cizí jazyk B1. Škola je povinna zajistit nabídku jazykového vyučování a podmínky pro výuku vedoucí k předepsané jazykové úrovni. Pokud cizí jazyk začal žák studovat až na gymnáziu (na úrovni středoškolského 4letého, nikoli základního 8letého vzdělávání), je škola povinna zajistit výuku vedoucí k dosažení úrovně B1. Očekávané výstupy i učivo vymezené v RVP pro gymnázia jsou dále závazné pro tvorbu konkrétních ŠVP.

Z výše uvedeného vyplývá, že existuje reálný předpoklad k tomu, aby si žáci mohli zvolit státní maturitní zkoušku z cizího jazyka mezi dvěma vyučovanými jazyky, z nichž by měli mít minimálně výstupní úroveň B1, která odpovídá i úrovni maturitní zkoušky.

Vzhledem k zaměření tohoto výzkumu na SMZ z německého jazyka, který je v současnosti převážně vyučován ve většině středních škol jako druhý cizí jazyk (L3)¹². Výjimku tvoří několik škol, které se specializují na výuku německého jazyka, a mají tedy rozšířenou výuku německého jazyka nebo přímo vyučují předměty v tomto jazyce. Je smysluplné zabývat se především těmi RVP škol, která vedou k výstupní úrovni jazyka B1 (tedy stejné úrovni, která je i v SMZ). Tato úroveň je charakterizována podle SERR¹³.

¹¹ Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu.

¹² Tzv. Tertiärsprachen a jejich specifika v procesu učení pojednává podrobně právě na příkladu němčiny po angličtině publikace Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch (Hufeisen, Neuner: 2003).

¹³ Žák má dostačující vyjadřovací prostředky a odpovídající slovní zásobu k tomu, aby se domluvil a vyjadřoval, i když s určitou mírou zaváhání. Disponuje dostatečnými opisnými jazykovými prostředky v rámci tematických

Plánované výstupy podle RVP pro gymnázia je zajímavé srovnat s výstupy pro střední školy s maturitou vzhledem k tomu, že jejich SMZ z jazyka je jednotná.

Předpokládané výstupy pro gymnázia podle RVP v předmětu druhý cizí jazyk v oblasti **produktivní řečové dovednosti**:

- schopnost srozumitelně reprodukovat přečtený nebo vyslechnutý, méně náročný autentický text se slovní zásobou na běžná témata;
- formulovat svůj názor ústně i písemně na jednoduché, běžné téma srozumitelně, gramaticky správně a stručně;
- logicky a jasně strukturovat středně dlouhý písemný projev, formální i neformální text na běžné či známé téma;
- sestavit ústně i písemně souvislý text na jednoduché téma jako lineární sled myšlenek;
- jednoduše a souvisle popsat své okolí, své zájmy a činnosti s nimi související;
- shrnout a ústně i písemně sdělit běžné, obsahově jednoduché informace;
- využívat překladové slovníky při zpracování písemného projevu na méně běžné téma.

Předpokládané výstupy v oblasti **interaktivních řečových dovedností**:

- vysvětlit gramaticky správně své názory a stanoviska písemnou i ústní formou a v krátkém a jednoduchém projevu na téma osobních zájmů nebo každodenního života;
- reagovat adekvátně a gramaticky správně v běžných, každodenních situacích užitím jednoduchých, vhodných výrazů a frazeologických obrátů;
- s jistou mírou sebedůvěry komunikovat foneticky správně s použitím osvojené slovní zásoby a gramatických prostředků;
- schopnost zapojit se, případně s menšími obtížemi, do rozhovoru s rodilými mluvčími na běžné a známé téma v předvídatelných každodenních situacích.

okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události. Žák komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Přiměřeně správně používá zásobu běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací. Při vyjádření složitější myšlenky nebo promluvy na neznámé téma se dopouští závažných chyb. Žák používá širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reaguje. Využívá nejběžnější vyjadřovací prostředky neutrálního funkčního stylu.

Učivo definované podle RVP pro gymnázia zahrnuje: jazykové prostředky a funkce, komunikativní funkce jazyka a typy textů, tematické okruhy a komunikační situace a v neposlední řadě i realie zemí studovaného jazyka.

Jazykové prostředky a funkce (vztahující se k oblastem osobním, vzdělávacím a společenským a týkající se zájmů a konkrétních komunikačních situací, se kterými se žák může běžně setkat):

- pravopis – interpunkce, pravidla u běžných slov, stažené tvary, běžně používané litografické znaky, konvence používané ve slovníku k prezentaci výslovnosti;
- gramatika – jednoduché slovní tvary, alternace samohlásek a modifikace souhlásek, nepravidelné a nulové tvary slovních druhů, synonyma, antonyma, základní vyjádření přítomnosti, minulosti a budoucnosti, trpný rod přítomný, slova složená a sousloví, rozvité věty vedlejší, souřadné souvětí, supletivnost, řízenost, shoda;
- lexikologie – ustálená slovní spojení, přirovnání, složené předložky.

Komunikativní funkce jazyka a typy textů (vztahující se k oblastem osobním, vzdělávacím a společenským a týkající se konkrétních komunikačních situací, se kterými se žák může běžně setkat):

- postoj, názor, stanovisko – souhlas, nesouhlas, svolení, prosba, odmítnutí, zákaz, příkaz, možnost, nemožnost, nutnost, potřeba;
- emoce – libost/nelibost, zájem/nezájem, radost/zklamání, překvapení, údiv, obava, vděčnost, sympatie, lhostejnost, strach;
- morální postoje – omluva, odpuštění, pochvala, pokárání, lítost, přiznání;
- kratší písemný projev – pozdrav, vzkaz, přání, blahopřání, pozvání, odpověď, osobní dopis, jednoduchý formální dopis, žádost, jednoduchý inzerát;
- delší písemný projev – stručný životopis, příběh, stručný popis;
- čtený či slyšený text – jazykově nekomplikované a logicky strukturované texty, texty informační, popisné i umělecké;
- samostatný ústní projev – popis, srovnání, vyprávění, krátké oznámení, jednoduše formulovaná prezentace, reprodukce kratšího textu;

- interakce – formální i neformální rozhovor, diskuse, korespondence, strukturovaný pohovor;
- informace z médií – tisk, rozhlas, televize, internet, film, audionahrávky, videonahrávky, veřejná prohlášení, telefon.

Tematické okruhy a komunikační situace (Výchozí texty jsou obsahově i jazykově uspořádané, nekomplikované, mají logickou strukturu, jsou informačního a popisného charakteru, vztahují se ke konkrétním a běžným tématům a vycházejí z autentických situací, se kterými se žák může setkat v každodenním životě a i při cestování do zemí dané jazykové oblasti.):

- oblast veřejná – služby, obchody, nákupní střediska, trhy, zboží, nálepky a obaly, veřejná doprava, jízdní řády, lístky, pokuty, divadlo, kino, programy, zábavní podniky, restaurace, jídelničky, hotely, formuláře, běžné události, zdravotní služby, oznámení, letáky;
- oblast pracovní – zaměstnání, běžné profese, běžné podniky, běžné vybavení pracoviště, obchodní administrativa, obchodní dopis, nákup a prodej, jednoduchý návod a popis práce, orientační značení, jednoduché recepty;
- oblast vzdělávací – škola, učebny, školní prostory, učitelé, pomocný personál, vybavení školy, méně běžné školní pomůcky, významné školní dny a události, výuka, domácí úkoly, diskuse, video-texty, texty na obrazovce počítače, slovníky, příručky;
- oblast osobní – rodina a její společenské vztahy, přátelé, příbuzní, vybavení domácnosti; život mimo domov: kolej, hotel, domov přátel, okolní krajina; jednoduché vybavení pro sport a zábavu, život na venkově a ve městě, dovolená, svátky, osobní dopisy;
- oblast osobnostní – koníčky, zájmy, názory a postoje k blízkému okolí;
- oblast společenská – příroda, životní prostředí, kultura, tradice, sport, média.

1.2.2. RVP pro střední školy

Zatímco u gymnázií je již v RVP pevně dána výstupní jazyková úroveň prvního cizího jazyka B2 a druhého cizího jazyka B1 a školy mohou ve speciálních programech dosáhnout úrovně vyšší, je předpokládána výstupní úroveň jazyka na odborných středních

školách velmi různorodá podle typu školy a jejího zakončení. Samozřejmě poslední slovo má škola a její ŠVP, v němž může být zakotvena i výstupní úroveň vyšší, než jakou doporučuje RVP, pokud to více vyhovuje zaměření školy.

Střední školy jsou rozděleny do několika kategorií podle společných RVP jednotlivých studijních oborů:

- kategorie J a E (školy s výučním listem) předpokládají výstupní úroveň jazyka A1;
- kategorie H (školy s výučním listem) předpokládá výstupní úroveň A2+;
- kategorie L, M (školy s maturitní zkouškou) předpokládají výstupní úroveň prvního cizího jazyka B1¹⁴ a druhého cizího jazyka A2 (druhý cizí jazyk je vyučován, pokud má škola dotaci 16 hodin pro výuku jazyků).

Cíle vzdělávání v těchto kategoriích škol vedou k tomu, aby žáci dovedli komunikovat v cizím jazyce v různých situacích života, v projevech mluvených i psaných, na všeobecná i odborná témata a aby uměli volit adekvátní komunikační strategie a jazykové prostředky.

Předpokládá se dovednost efektivně pracovat s cizojazyčným textem včetně odborného, umět jej zpracovat a využívat jako zdroje poznání i jako prostředku ke zkvalitňování svých jazykových znalostí a dovedností. Žáci mají získávat informace o světě, zvláště o zemích studovaného jazyka, a získané poznatky včetně odborných ze svého oboru využívat ke komunikaci.

Dále je nutné pracovat s informacemi a zdroji informací v cizím jazyce, včetně internetu nebo CD-ROM, se slovníky, jazykovými a jinými cizojazyčnými příručkami, využívat tyto informační zdroje ke studiu jazyka i k prohlubování svých všeobecných vědomostí a dovedností. Žáci mají také využívat vybrané metody a postupy efektivního studia cizího jazyka ke studiu dalších jazyků, případně k dalšímu vzdělávání a využívat vědomosti a dovednosti získané ve výuce mateřského jazyka při studiu jazyků.

¹⁴ Výstupní úroveň B1 je u prvního jazyka považována za minimální. Školy však mohou první cizí jazyk vyučovat i na vyšší úrovni. Záleží jednak na vstupních předpokladech žáků, jednak na personálních a materiálních podmínkách škol. Školy do svých ŠVP uvedou buď minimální, nebo vyšší výstupní úroveň cizího jazyka, která lépe odpovídá jejich realitě. Tím si určí cíl, ke kterému chtějí směřovat. Tatáž volba platí i pro další cizí jazyk. Buď splní minimální výstupní úroveň A2, nebo povedou žáky k úrovni vyšší.

K základním cílům patří v neposlední řadě i chápat a respektovat tradice, zvyky a odlišné sociální a kulturní hodnoty jiných národů a jazykových oblastí a ve vztahu k představitelům jiných kultur se projevovat v souladu se zásadami demokracie.

Obsah vzdělávání pro tuto kategorii škol zachycuje následující tabulka (převzato podle Národního ústavu pro vzdělávání¹⁵):

Produktivní řečové dovednosti:

- nalézt v promluvě hlavní a vedlejší myšlenky a důležité informace;
- porozumět školním a pracovním pokynům;
- rozpoznat význam obecných sdělení a hlášení;
- zaznamenat písemně podstatné myšlenky a informace z textu, zformulovat vlastní myšlenky a vytvořit text o událostech a zážitcích v podobě popisu, sdělení, vyprávění, dopisu a odpovědi na dopis;
- vyjádřit písemně svůj názor na text,
- vyhledat, zformulovat a zaznamenat fakta a informace týkající se studovaného oboru;
- přeložit text a používat slovníky i elektronické;
- ověřit si i sdělení získané informace písemně;
- zaznamenat vzkazy volajících;
- vyplnit jednoduchý neznámý formulář;
- dodržovat základní pravopisné normy v písemném projevu a opravovat chyby;
- vyjádřit se ústně i písemně k běžným tématům a tématům z oblasti zaměření studijního oboru;
- používat stylisticky vhodné obraty, které umožní nekonfliktní vztahy a komunikaci;
- uplatňovat vhodně vybraná kulturní specifika daných zemí.

Tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce:

- osobní údaje, dům a domov, každodenní život, volný čas, zábava, jídlo a nápoje, služby, cestování, mezilidské vztahy, péče o tělo a zdraví, nakupování, vzdělávání,

¹⁵ <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>

zaměstnání, počasí, Česká republika, země dané jazykové oblasti, tematické okruhy dané zaměřením studijního oboru aj.;

- komunikační situace: získávat a předávat informace, např. sjednání schůzky, objednávka služby, vyřízení vzkazu apod.;
- jazykové funkce: obraty při zahájení a ukončení rozhovoru, vyjádření žádosti, prosby, pozvání, odmítnutí, radosti, zklamání, naděje apod.

Konzervatoře předpokládají výstupní úroveň prvního cizího jazyka minimálně B1 a druhého cizího jazyka A2. Cíle vzdělávání jsou pro referenční úroveň B1 vymezeny jednotně s ostatními maturitními obory jiných středních škol. K získání absolutoria je však nutné dosáhnout jazykové úrovně B2. Obsah vzdělávání je jednotně vymezen pro úroveň A2 i B1 s jediným rozdílem oproti ostatním RVP maturitních oborů, který spočívá v zařazení pátého tematického celku „odborných řečových dovedností“. Ty směřují k potřebnému rozvoji specifických cizojazyčných kompetencí k dorozumění v profesní oblasti. Konkrétně se jedná o porozumění, překlad a shrnutí odborných textů, komunikaci na odborné téma daného studijního oboru, zvládnutí odborné terminologie i gramatických prostředků odborného stylu a v neposlední řadě vypracování profesního životopisu či přihlášky do konkurzního řízení.

Poslední kategorii tvoří nástavbové studium, které předpokládá výstupní úroveň jazykové zkoušky na úrovni B1. Cíle a obsah vzdělávání jsou jednotně vymezeny pro obě kategorie A2 i B1 a shodují se s již zmíněnými všeobecnými doporučeními, nebudeme je proto zde již znovu uvádět.

Drobné rozdíly v charakteristice požadavků pro úroveň B1 vycházejí ze zaměření oborů i z podrobnosti popisu požadavků. Odborné střední školy si kladou za cíl ovládnutí odborné slovní zásoby se zaměřením na daný studijní obor, zatímco gymnázia kladou důraz na zvládnutí široké škály obecných témat a zahrnují sem navíc i umělecké texty s diferenciovanějším přístupem k textům jako takovým. Z řady vystupují také konzervatoře se svými specifickými požadavky k absolutoriu, které je kladeno výše než státní maturitní zkouška, ovšem s přihlédnutím k tomu, že takové studium netrvá 4 roky, ale 6 let. Maturitní zkoušku mohou i studenti konzervatoře skládat po tradičních čtyřech letech studia střední školy a v takovém případě je předepsaná úroveň jazyka taktéž B1.

Cíle v jednotlivých tematických oblastech u různých studijních oborů i typů škol na úrovni B1 se v podstatě shodují, důraz je kladen na dovednosti a texty objevující se v běžné

praxi, korespondenci nebo při prezentování sebe a své práce, což odpovídá požadavkům praktického zaměření. Žák se má stát samostatným uživatelem jazyka schopným reagovat v různých jazykových situacích i v kontaktu s rodilým mluvčím a být schopen dále rozvíjet své řečové dovednosti prostřednictvím různých zdrojů.

K definování referenční úrovně B1 pro potřeby výzkumu srovnáme její charakteristiku s nižší referenční úrovní A2+. Po srovnání cílů a obsahu vzdělávání u jednotlivých studijních oborů je hlavní rozdíl v nárocích na úroveň B1 v porovnání s výstupní jazykovou úrovní A2+ v hlubším zvládnutí jazyka a širí témat, která by měla obsáhnout kromě obecných témat i odbornou oblast daného studijního oboru. Rozdíl mezi úrovní A2 a B1 není tedy nepatrný, a pokud by žáci měli zájem o maturitní zkoušku z druhého cizího jazyka, vyžadovalo by to nejen dostatečnou hodinovou dotaci, ale i intenzivní práci.

Srovnáním požadavků k maturitní zkoušce z L3 na jednotlivých typech škol s obsahem SMZ a s ohledem na design výzkumu, byla pro účely empirické studie, jejíž výsledky jsou prezentovány v kapitole 5 a dále, vybrána jako referenční skupina gymnázia. K této volbě přispěly i další pragmatické důvody. Gymnázia mají tradici ve výuce německého jazyka, ve které pokračují, přestože se přesunul z pozice L2 do L3.

Pro shrnutí této kapitoly znovu stručně připomeneme, že RVP, vytvářený podle doporučení SERR, určuje na obecné úrovni obsah a cíle vzdělávání, které jsou východiskem pro tvorbu již konkrétních ŠVP. Z hlediska SMZ je definována výstupní úroveň pro gymnázia z prvního cizího jazyka B2 a z druhého cizího jazyka B1, pro konzervatoře je to úroveň B1 a A2 a pro nástavbové studium jazyková úroveň B1. Jedná se o minimální požadovanou výstupní úroveň, škola může nastavit podle individuálního zaměření i úroveň vyšší. Němčina se posunula do pozice L3, což má dopad na obsah výuky i na výstupní jazykovou úroveň, která úzce souvisí se SMZ. Cíle vzdělávání středního školství zachycených v RVP a jeho obsah slouží v této práci jako orientační podklad a východisko pro pozorování a hodnocení státní maturitní zkoušky z německého jazyka ve vztahu k žákům, učitelům a nárokům na ně kladeným.

2. Státní maturitní zkouška

Zde se již dostáváme k centrálnímu tématu dizertační práce, a to státní maturitní zkoušce. Představíme si v krátkosti její vývoj, jednotlivé části a úlohy, jazykovou referenční úroveň, k níž se vztahuje, a zasadíme ji do kontextu dalších jazykových zkoušek z němčiny nejen z pohledu obsahu, ale i využití a případné konkurenceschopnosti.

SMZ vychází vstříc evropskému trendu „propustných“ zkoušek, jejichž cílem do budoucna je mimo jiné umožnit volný pohyb studentů a pracovních sil po Evropské unii. Tyto snahy vznikly na základě výzkumů ALTE¹⁶, které reagovaly na požadavek trhu, a to možnost snadno definovat znalost jazyka a jazykové kompetence u potenciálních zaměstnanců a také možnost srovnat takovou kompetenci dosaženou v různých zemích Evropy. Naším cílem je podívat se na centralizaci maturitní zkoušky nejen z hlediska srovnatelnosti výstupů vzdělávání, ale i praktikability a validity v porovnání s dalšími jazykovými zkouškami stejné referenční úrovně. Vzhledem k tomu, že nový model maturitní zkoušky funguje v praxi již pátým rokem, je možné i srovnat výsledky studentů v jednotlivých letech a vysledovat, jak se tato forma zkoušky osvědčuje v českém středoškolském prostředí. V této kapitole se budeme věnovat státní maturitě z německého jazyka jako celku s důrazem na písemnou práci, jednu z jejích nedílných součástí.

2.1. Úvod do testování se zřetelem k SMZ

Nejprve se pokusíme zasadit SMZ do kontextu obecného jazykového testování, kde pojednáme především funkci testu jako formy ověřování dovedností, různé druhy testů, které máme ve výuce jazyků k dispozici a v neposlední řadě kritéria konstruování testu. Tyto úvahy shrneme v části věnované vlivu testování na výuku, tedy tzv. backwash efektu.

Testování se v posledních letech dostává stále mnoho pozornosti nejen z řad odborníků, ale i veřejnosti, neboť test je často pomyslným vstupem ke studiu, práci v zahraničí nebo dokonce nutností v případě emigrantů apod. Tinnefeld (2013) prosazuje koncept tzv. *Prüfungsdidaktik* (didaktika zkoušek), která by se podle něj měla soustředit na způsob, obsah a kvalitu zkoušek napříč různými obory a sjednotit tak tematiku standardizovaného testování pod patronát vědecky fundovaných odborníků. Testování je

¹⁶ http://www.alte.org/setting_standards

klíčovou součástí však především ve výuce. Prostřednictvím testů (zkoušení) dostávají žáci i učitelé zpětnou vazbu o výsledcích své práce, která je klíčová pro další kroky v jejich činnosti. Postřeh, který se dotýká jedné z problematických oblastí k funkci *posuzování žáka*, má Perlmann (2001: 994), když upozorňuje na to, že vzhledem k požadavkům například na vysokých školách často studenti přizpůsobí svému učebnímu cíli a učí se pouze to, co je předmětem zkoušení (testování), což pak omezuje možnost posoudit skutečně celkové dovednosti zkoušeného.

Standardizované testy (někdy označované také jako formální) ve srovnání se školními testy přinášejí a mají vyšší výpovědní hodnotu o jazykových dovednostech. Jsou prvkem, který doplňuje školní vzdělávání a testy. Jejich vyhodnocení provádějí nezávislí vyškolení hodnotitelé podle vyvážených hodnotících škál. Ve výuce ovšem stále větší roli hrají neformální školní testy, neboť jsou více zaměřené na učení a působí jako podpora a bezprostřední zpětná vazba, i když jejich validita i reliabilita jsou nižší, než je tomu u testů formálních. Tzv. školní písemku připravuje i hodnotí učitel sám, jedná se o poměrně rychlou kontrolu zacílenou na jednu nebo dvě třídy a nesrovnatelně snazší nároky na přípravu (graficky, doprovodné materiály, zadání...) než u testu formálního. Ovšem z hlediska backwash efektu není ani působení certifikátů na výuku zanedbatelné, neboť vnášejí do výuky více úloh zaměřených komunikačně, stejně jako jsou úlohy ve formálních testech (viz dále). Drobné nebezpečí tkví v tom, že by kvůli přípravě a zaměření na tyto testové úlohy byly upozaděny a odsunuty jiné úlohy, které mají také velkou roli v osvojování si cizího jazyka, jako například kreativní nebo hravé techniky, které se v testování spíše neobjevují, ale ve výuce svou funkci mají. Přístup, který se zaměřuje pouze na učení se k zvládnutí testu, je kritizován jako nedostatečný a velmi omezený. Oproti tomu se prosazuje koncepce „test wiseness“. Přetrvává směřování k tomu, aby nebyl hodnocen jen výsledek testu, ale i strategie a postupy nutné k tomu, aby žák mohl test vypracovat a splnit jednotlivé úlohy. Žák musí používat různé strategie např. při receptivní práci s textem (čtení) nebo při poslechu, jiné strategie je vhodné aplikovat při produkování textu ať už ústní nebo písemné. Hovoříme zde o přesunu důrazu z výsledku k procesu řešení úloh během testování.

Testy je možné rozlišovat podle různých hledisek, jednou z možností je posouzení míry dopadu výsledků na účastníky: tzv. *low stake performance tests* jsou testy, jejichž výsledek má jen omezený dopad, například zařazení do jednoho z jazykových kurzů. O *high stake performance tests* hovoříme, pokud výsledek testu rozhoduje například o ukončení střední školy (SMZ) nebo o přijetí ke studiu na vysoké škole.

Jiné členění jazykových testů patří mezi obvykle uváděné v základním rozlišení, které se zakládá na účelu testu¹⁷: rozřazovací testy (placement), testy pokroku v učení označované také jako (progress/achievement), testy jazykové úrovně (proficiency), další typy testů jsou např. diagnostický test nebo test nadání/vlohy (aptitude). Test SMZ je označován jako didaktický a patřil by mezi testy jazykové úrovně.

SMZ nebo jiné jazykové certifikované zkoušky mohou být označovány také jako komunikační zkoušky. Takové zkoušky jsou zacílené na jazykové jednání, použití v komunikačních situacích, nikoli na izolované jevy jako gramatika, slovní zásoba nebo výslovnost. V komunikativních testech se hodnotí procesy, kterými student dosáhl komunikačního cíle, tedy procesy tvorby mluveného a psaného textu a příslušné strategie (psycholingvistická perspektiva). Zároveň jsou ve zkoušce úlohy situované do komunikačních situací, v nichž řešitel testu dostane jednu z rolí a jeho úkolem je uplatnit se v daném komunikačním aktu (sociolingvistická perspektiva). Testy tak modelují reálné komunikační chování, které je záměrem účastníka (i takto zaměřené zkoušky). Cílem je zjistit, jak by se účastník choval v takové reálné situaci mimo kontext testu, jak by svou úlohu zvládl. V této práci se budeme věnovat především testům ověřujícím dovednost psaní. Je nutné si připomenout také omezení, která jsou s testováním neodlučně spjatá. Při testování psaní nikdy není možné zároveň otestovat všechny dovednosti, které student, účastník, potřebuje aktivně používat v různých situacích.

Samozřejmě při testování záleží především na tom, co testujeme, jaké informace chceme získat. Různé dovednosti a znalosti je možné ověřovat různými způsoby. V maturitní zkoušce se nabízejí hned tři způsoby – didaktický test, písemná práce, ústní zkouška. Všechny tři mají dlouhou tradici a jsou v různých zemích různě využívány. V České republice má nejdelší tradici didaktický test a ústní zkouška, ovšem na druhou stranu je nutné dodat, že v současné době se snaží prosadit další způsoby ověřování dovedností alternativními formami, které mají za cíl například snížit úroveň stresu při zkoušení pro žáky či umožnit komplexnější testování, a to jsou především komunikativně zaměřené úlohy nebo párové formy práce (příprava a vedení dialogu) u ústních jazykových zkoušek.

Vlastnosti didaktického testu definuje Schindler (2006: 7): „didaktický test je určený k objektivnímu měření výsledků vzdělávání v předem vymezené konkrétní oblasti. Bývá tvořen souborem úloh, které se vztahují k vybraným částem obsahu vzdělávání a které jsou

¹⁷ Více ke specifikaci druhů testů např. Chráška (1999) nebo Schindler (2006).

určeny k řešení během přesně vymezeného časového úseku. Součástí didaktického testu je dokumentace, která výslovně definuje, co test měří, jaké populaci žáků je určen, jak má probíhat jeho zadávání, jak mají být vyhodnocena žákovská řešení a jak lze interpretovat zjištěné výsledky.“ Jako nejdůležitější se zde jeví srovnatelnost zjištěných výsledků vzdělávání s využitím matematicko-statistických metod na velkém vzorku žáků. Toto je i důvod, který je jedním ze základních argumentů centralizovaného testování. Na základě výsledků testů může škola, učitel i žáci porovnat své výsledky, měřené testem, se školami a žáky jinými a udělat si tak představu o jejich kvalitě, úrovni, náročnosti. Kritici v tomto ohledu odmítají především vytváření pořadí (žebříčků) škol na základě výsledků testů a zcela zásadně varují před tím, aby byla taková pořadí škol využívána k administrativním opatřením, například k výběru škol, které mají být zrušeny.

Posuneme-li se na mezinárodní úroveň, jsou historickým i kulturním vývojem dané odlišnosti v hodnocení testů, například v Německu známky 1–6, v jiných zemích A–F nebo ve Velké Británii hodnocení na škále 100 % (srov. Kranert, 2013: 19). Tato variabilita ztěžuje uznávání studijních výsledků v zahraničí, navíc se liší nejen ve způsobu hodnocení, ale i ve formě a podmínkách testování, možnostech opravení výsledku testu apod. (více Kranert, 2013: 21). Proto zde významnou roli hraje SERR a jeho definování referenčních jazykových úrovní a testování v Evropě (kap. 1.1.)

Cílem každého testu by mělo být podat co nejpresnější, nejspolehlivější a co nejobjektivnější informaci o jazykovém výkonu studenta (Albers – Bolton, 1990: 32). Každý test musí splňovat určitá kritéria, aby jeho výsledky měly výpovědní hodnotu. Mezi tato kritéria patří především validita, reliabilita, objektivita, praktičnost, férovost, použitelnost a transparentnost. Všechny tyto aspekty by měl autor testu při konstrukci zvážit, ale Bachman – Palmer (1996) nesouhlasí s nutností splnit všechny tyto nároky v testu na 100 %, spíše zdůrazňují nutnost položit si tyto otázky ve vztahu k testu během jeho konstruování a navrhuji hranici akceptovatelné úrovně pro každý aspekt zvlášť. Nad čím se zamyslet při konstruování kvalitního testu přehledně shrnují například Dlaska – Krekeler (in Kranert, 2013) v následujícím přehledu:

Tab 2: Kritéria konstruování testu

Kritéria	Součásti kritérií	Relevantní otázka
Spravedlnost <i>Není nikdo znevýhodněn?</i> <i>Necítí se nikdo znevýhodněn?</i>	transparentnost hodnocení reliabilita validita	<i>Mají žáci dostatek informací o testu?</i> <i>Je hodnocení logické a pochopitelné?</i> <i>Jsou měření konzistentní?</i> <i>Jsou interpretace výsledků platné?</i>
Zpětná vazba		<i>Pomáhá ZV žákům v učení?</i>
Působení		<i>Působí test pozitivně na učení a motivaci žáků?</i>
Aktivita <i>Je test smysluplnou výukovou aktivitou?</i>	autentičnost interaktivita principy výuky	<i>Odráží test používání jazyka v reálných situacích?</i> <i>Je aktivována jazyková kompetence, obecné znalosti a zájem žáků?</i> <i>Souzní test s didaktickými a metodickými principy výuky?</i>

Zdroj: Kranert (2013: 11)

Vztáhneme-li uvedené údaje k problematice testování, konkrétně k testům ověřujícím jazykovou úroveň (proficiency), uvidíme ihned příklady možných problémů, s nimiž se při hodnocení testů můžeme setkat. Studer (2004: 75) zmiňuje například, že v komunikačním typu testu se setkáváme s řečovými dovednostmi, které se nedají poměřovat stejným způsobem. Produktivní dovednosti jako psaní a mluvní projev umožňují hodnocení podle široké škály deskriptorů zachycujících, jak jsou tyto dovednosti zvládnuty.

Receptivní dovednosti – čtení a poslech – se testují, stejně jako produktivní dovednosti, zasazený do reálných komunikačních situací, ale převážně prostřednictvím uzavřených úloh (především na nižší a střední úrovni). Důvodem je, že testování těchto dovedností například formou písemného shrnutí je zavádějící a problematické především

z hlediska obsahové validity testu¹⁸. Případné potíže v produktivních dovednostech by mohly negativně ovlivnit výsledek testu receptivních dovedností.

Tento dvojí způsob testování dovedností má za následek nestejná výstupní data, a tak se přirozeně musí lišit i komentář k úrovni zvládnutí daných dovedností, ovšem za předpokladu zachování dané referenční úrovně. Strategické aspekty komunikačního chování se dobře hodnotí u produktivních dovedností. Ve srovnání s nimi jsou data z receptivních dovedností chudší, zato obvykle s vysokou úrovní reliability.

Cílem současného testování je měřit (do té míry, jak je to možné) jazykové kompetence v úlohách vycházejících z relevantního praktického kontextu pro danou cílovou skupinu. Mezi testem a dovednostmi v něm ověřovanými na jedné straně a reálnou komunikační situací na straně druhé je však vždy rozdíl, neboť se jedná pouze o abstraktní konstrukt, jehož účinnost i použitelnost závisí na tom, jak jsou prvky reálné komunikační situace použity v testu.

Výzkum v této oblasti se zabývá především konstruktem/modelem jazykové kompetence, která je základem testu (Bachmanův model),¹⁹ nebo se jedná o empirický výzkum vztažený k faktorům ovlivňujícím výsledky testu, a to především v oblasti jazykových úloh.

Jazykové testování se ovšem nezabývá pouze konstrukcí testu a zpracováním výsledků, ale zohledňuje i cílovou skupinu, pro kterou jsou testy určeny, tedy například žáky. Weigle (2002) zdůrazňuje, že zadání úloh musí být jasné, validní, reliabilní a zajímavé pro účastníky testu. Zde vidíme souvztažnost s trendem ve výuce, kdy je kladen důraz i na motivaci žáků ke psaní a test má být zajímavou a rozvíjející aktivitou, nejen měřítkem úspěchu.

¹⁸ Validita vyjadřuje míru adekvátnosti interpretace výsledků testu vzhledem ke konkrétní testované skupině. Rozlišujeme různé druhy validity testu a určujeme ji na základě různých přístupů. Validita obsahová udává, do jaké míry je test v souladu s osnovami, standardy a výukou. Ohrožena je v případě nesprávné konstrukce úloh nebo výběrem ověřovaného učiva. Validita kritériální porovnává výsledky testu s dalšími údaji o účastnících (např. klasifikace). Validita predikační porovnává výsledek testu a další úspěchy účastníka v oblastech testem měřených (např. výsledek přijímací zkoušky a úspěšnost při studiu). Pro úplnost se uvádí ještě validita zjevná, která se zjišťuje posouzením na první pohled.

¹⁹ In Celce-Murcia (1995).

Z této kapitoly lze za nejdůležitější označit následující fakta – v oblasti testování rozlišujeme především testy formální (standardizované) a neformální (školní testy), které se liší v užití, cílové skupině a i v konstrukčních kritériích. Dále lze testy podle těchto kritérií členit na low stake a high stake performance tests nebo tradičně dle účelu testování. Formální testy doplňují systém školní výuky a svým způsobem ji i ovlivňují, například typem úloh nebo hodnocením. Často využívaným typem testů jsou komunikativní testy, které konstruují úlohy tak, aby simulovaly reálnou komunikační situaci, a měří pak zvládnutí komunikačního cíle účastníkem testu. Tyto úlohy se často objevují právě ve formálních testech. Zajímavé propojení s reálnou situací přináší ale některé problémy v hodnocení takových úloh a věčnou otázku, zda je vůbec možné kompetence měřit.

2.2. Testování a výuka – backwash efekt

Nezanedbatelným faktorem nejen při konstruování, ale i při používání testů, je působení testu na mikroúrovni (výuka a učení se) a makroúrovni (vzdělávací systém, společnost). Tzv. *backwash efekt* (Schifko, 2010) může ovlivnit pozitivní působení a vnímání testu jeho uživateli. Jedná se o pojetí vnější formy působení testu a zásad jeho přípravy.

Podíváme-li se do historie, tak v padesátých a šedesátých letech bylo působení testů na výuku reflektováno spíše negativně, jednalo se především o obecné úskalí standardizovaných testů, tedy o učení se pouze na test a přizpůsobování kurikula výstupnímu testu nebo zkoušce. Teprve v důsledku komunikačního obratu ve výuce jazyků v průběhu sedmdesátých let dochází ke změně i v oblasti testování. Přestože byl pojem backwash efektu v devadesátých letech poměrně ostře kritizován z důvodů vágního pojetí a zjednodušování problematiky, která v celé šíři zahrnuje i těžko změřitelné proměnné jako například motivaci, stres, osobnost žáka atd., zůstává přínosným druhem perspektivy, která by neměla zůstat stranou při konstruování a volbě testů.

Při nahlížení na test a jeho posuzování není jediným cílem samozřejmě působení na výuku, ale budeme-li se řídit následujícími výroky, můžeme tak pozitivní působení testu zvýšit. Požadavky na test v tomto ohledu by byly především:

- obeznámenost s požadavky testu a transparentnost těchto požadavků (stále častěji zmiňovaná férovost ve vztahu test – žák a také test – učitel);

- reprezentativní, nepředpověditelný výběr (kvalitní distraktory, test koresponduje s učebními cíly);
- přímé testování (zde ve významu úloh blízkých jazykové realitě a komunikaci v reálných situacích);
- hodnocení podle kritérií;
- podpora a zapojení učitelů.

Bachman – Palmer (1996: 29–35) formulovali několik hypotéz k pojmu backwash efekt, v nichž se snažili jeho pojetí zpřesnit a konkrétně zaměřit ve vztahu k výuce:

- čím je vyšší status testu, tím silnější je backwash efekt (statutární aspekt);
- testy ovlivňují vytváření programu kurzů, tedy učební plány, učební cíle, výběr učebnic a učebních materiálů (kurikulární aspekt);
- testy ovlivňují to, jak učitelé učí, a také co a jak se učí žáci (didakticko-metodický aspekt);
- testy ovlivňují postoj k obsahům a metodám vzdělávání (motivačně psychologický aspekt);
- testy ovlivňují pouze některé učitele a studenty, nikoli všechny (individuálně psychologický aspekt).

Rozhodneme-li se pracovat s pojmem backwash efekt, pak se objeví prostá, ale také zásadní otázka – jak dosáhnout pozitivního backwash efektu? Některé aspekty mimo jiné závisí na tom, zda je vyučující a zadavatel testu tatáž osoba, což se v rámci centralizovaného testování samozřejmě neděje, a tak zde hned dostáváme zajímavý podnět k nahlížení na problematiku SMZ z hlediska učitelů a jejich motivace k přípravě žáků na zkoušku, která není v jejich pravomoci a na jejímž vzniku se nepodílejí.

Vzhledem k chybějícím empirickým dokladům zůstává pojem backwash efekt stále spíše vágním a těžko uchopitelným konstruktem, i přes nezpochybnitelný vztah testování a jeho působení na výuku. Přesto diskuze k tomuto tématu vedla k tomu, že státní i nestátní instituce zabývající se testováním musely přehodnotit souvztažnost, platnost a relevantnost svých zkoušek.

Testy se nenacházejí v kontextovém vakuu, naopak tvoří důležitou spojnicí mezi jazykovým učením a používáním. Schiffko (in Studer, 2004) uvádí jako zásadní pro působení testů tyto složky:

- kurikulární (učební plány, katalogy cílových požadavků, výběr učebnic),
- metodicko-didaktická (co a jak se bude učit);
- motivačně psychologická (postoj k obsahu a metodám výuky).

Ideální test tedy pozitivně reaguje na pozadí, které tvoří výuka, a také reflektuje potřeby a cíle praktického používání jazyka. Roli hraje také status testu, který výsledný efekt oslabuje, nebo posiluje. Bez významu není však ani individualita učitele a žáka, která ovlivňuje míru toho, jak se nechají tímto působením testů ovlivnit.

Backwash efekt a jeho vliv na výuku může být jak pozitivní, tak negativní. V případě testování by měl nejen autor, ale i jeho zadavatel zvážit důsledky pro účastníky testu a hodnotu výhod, které z něj pro všechny zúčastněné plynou, a to na úrovni obsahů, metod a cílů výuky. Na základě tohoto nutně výběrového kontextového rámce, který směřoval k uvedení do problematiky testování ve vztahu k jazykovým zkouškám a tzv. proficiency testům, vyjdeme nyní již konkrétně k tématu nové maturitní zkoušky, jejímu vzniku, vývoji, podobě a jednotlivým částem, z nichž se zaměříme především na písemnou práci.

2.3. Vývoj společné maturitní zkoušky

Koncept státní maturitní zkoušky byl vyvíjen od devadesátých let 20. století a v zákoníku ČR byl zakotven v roce 2004. Termín spuštění nového modelu maturitní zkoušky byl odkládán mimo jiné z technických důvodů přípravy. Konečně ve školním roce 2010/2011 byl již test státní maturitní zkoušky součástí oficiálních maturit. Jednalo se však o zkušební verzi a teprve v roce 2011/2012 byla nová maturitní zkouška spuštěna naplno.

V tomto původním modelu (2010/2011 – 2011/2012) se jednalo o dvě části zkoušky: společná část a profilová (školní) část. V obou z nich měli studenti některé předměty povinné a jiné povinně volitelné. Tento model se ukázal jako funkční, a proto se za poslední čtyři roky změnil jen minimálně. Změny se týkaly především povinně volitelných předmětů, mezi něž

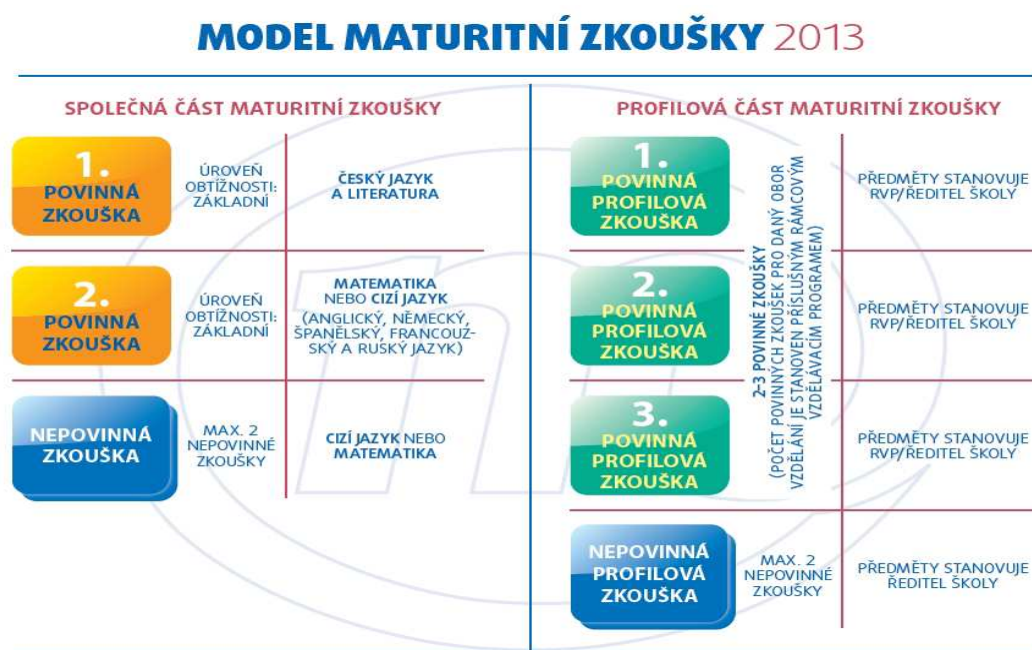
byla zahrnuta vedle českého a cizího jazyka i matematika. V počtu povinně volitelných a volitelných předmětů má do jisté míry poslední slovo škola a její ŠVP.

V letech 2010 a 2011 skládali studenti maturitní zkoušku společné části ze dvou povinných předmětů, z nichž jedním byl vždy český jazyk a druhý si mohli vybrat mezi matematikou a cizím jazykem. K tomu měli ještě možnost zvolit si až tři další předměty dle svého výběru.

V roce 2012 došlo k malé obměně, kdy byly v základním modelu společné maturitní zkoušky tři povinné předměty – český jazyk, cizí jazyk a možnost volby mezi matematikou, společenskými vědami nebo informatikou. Opět si k tomuto povinnému základu mohl každý student vybrat nejvýše tři další předměty.

V současné době je platný model z roku 2013 (viz Obr. 1). Tento model umožňuje ve společné části skládat zkoušku ze dvou povinných předmětů – českého jazyka a matematiky, nebo cizího jazyka, a maximálně dvou nepovinných předmětů. Profilová (školní) část maturitní zkoušky obsahuje dva až tři povinně volitelné předměty (počet povinně volitelných předmětů určuje RVP nebo ředitel školy) a maximálně dvě nepovinné zkoušky. Uvedme si krátký příklad; v minimálním možném rozsahu může žák maturovat vlastně „jen“ ze tří předmětů – z českého jazyka a cizího jazyka v rámci SMZ a v profilové školní maturitní zkoušce ze stejného cizího jazyka a například dějepisu.

Obr. 1: Model státní maturitní zkoušky 2013



Od obecného modelu celé SMZ se zaměříme již konkrétně na naše téma. Následující tabulka nám představí model SMZ z německého jazyka a jeho jednotlivé součásti (Tab. 3)²⁰.

Společná maturitní zkouška z německého jazyka je komplexní, to znamená, že ověřuje nejen receptivní, ale i produktivní řečové dovednosti, skládá se, jak je vidět na modelu, z Didaktického testu, Písemné práce a Ústní zkoušky. Znamka ze zkoušky se získá zprůměrováním bodového hodnocení těchto tří částí, které jsou vůči sobě v poměru 2 : 1 : 1. Zkouška ověřuje všechny jazykové kompetence v uceleném sledu úloh zastoupených převážně úlohami zavřenými.

Tab. 3: Maturitní zkouška z německého jazyka²¹

MATURITNÍ ZKOUŠKA Z NĚMECKÉHO JAZYKA			
Didaktický test (DT)		Písemná práce (PP)	Ústní zkouška (ÚZ)
Subtest	Subtest		
Poslech	Čtení a jazykové kompetence	Písemný projev	Ústní projev a interakce

Zdroj: Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky z německého jazyka 2015/2016, online

Obecný model Didaktického testu: čas vymezený na vypracování DT je 90 minut. DT obsahuje dva subtesty. Subtest Poslech obsahuje úlohy typu multiple choice (výběr z obrázků – 3 možnosti, výběr z textu – 4 možnosti), dichotomické úlohy ANO/NE a polootevřené úlohy (doplňování slov podle poslechu). Celkem je zde 23 úloh a čas na jejich vypracování je 30 minut. Úlohy jsou hodnoceny po jednom bodu za každou správnou odpověď.

Subtest Čtení a jazyková kompetence obsahuje úlohy typu multiple choice (výběr z 3 a ze 4 možností), ANO/NE a přiřazovací úlohy. Jazyková kompetence je ověřována

²¹ Aktuální informace o MZ z cizího jazyka nalezneme v Maturitním zpravodaji (2016: 2).

prostřednictvím úloh multiple choice (výběr z 3 možností)²². Do subtestu Čtení je zařazeno 24 úloh a do Jazykové kompetence 14 úloh. Celkový čas na vypracování subtestu Čtení a Jazyková kompetence je 60 minut.

Obecný model Písemné práce (dále jen PP): žáci mají napsat dva texty o rozsahu 120–150 slov (1. část) a 60–70 slov (2. část). Téma je vždy pro každou úlohu pevně dané, žáci tudíž nemají možnost volby tématu ani slohového stylu textu. U této části zkoušky je dovoleno používat slovníky, ovšem za předpokladu, že neobsahují speciální přílohu o psaní. Čas na vypracování obou textů je 60 minut. PP je hodnocena podle analytických kritérií, která se pro oba texty mírně liší, neboť jsou přizpůsobena délce výsledného textu. Podrobněji se budeme hodnocení PP v SMZ věnovat v další části práce (kapitola 4). Zadání PP je formulováno česky. Případný výchozí stimul (např. inzerát), na nějž mají žáci reagovat, je psán v cizím jazyce. Klíčové informace jsou v zadání pro přehlednost tučně zvýrazněny.

Obecný model Ústní zkoušky: zkouška trvá 15 minut a skládá se ze 4 úloh s dílčími úkoly, které zahrnují motivační úvod a reakce na otázky týkající se všeobecných témat, samostatný projev na všeobecné téma s využitím osnovy a stimulů (mapka, fotografie apod.), ústní interakci na specifické či odborné téma, které si určuje škola sama, a interakce v rámci běžných komunikačních situací. Partnerem žáka během ústních interakcí je zkoušející. Zadání je formulováno německy.

Systém hodnocení v SMZ se liší podle toho, kterou její částí se zabýváme. Didaktický test je hodnocen binárně tzn., že za každou správně vyřešenou úlohu dostane student 1 bod. Při chybném řešení či při vynechání úlohy se body neodečítají. Pouze v roce 2012 byl didaktický test SMZ skórován podle jiných parametrů. Hodnocení je centralizované na rozdíl například od předmětu český jazyk, kde se v roce 2013 přešlo zpět k hodnocení písemných prací učiteli na školách. Naopak tomu bylo u PP z cizího jazyka, kdy byly práce studentů hodnoceny vyškolenými certifikovanými učiteli přímo na školách, ale tento systém byl po prvním zkušebním roce převeden na centralizované hodnocení. PP a ústní zkouška se řídí specifickými analytickými kritérii. PP jsou po napsání naskenovány a odeslány do Cermatu, kde se jimi zabývají vyškolení hodnotitelé, jedná se o centrální hodnocení, zatímco ústní zkoušku hodnotí vyškolení učitelé vždy v rámci dané školy.

²² Při tvoření úloh s výběrem odpovědi (nedichotomických) se vybírá počet alternativ většinou mezi 3 a 5. Nejčastěji používané podle Schindler a (2006: 44) je 1 správné řešení a 3 distraktory. Nižší počet alternativ nahrává hádání a vyšší počet distraktorů vede ke snížení jejich kvality. V testu SMZ se setkáváme častěji s výběrem z 3, než 4 alternativ. Důvodem může být právě snaha o kvalitu distraktorů.

V této kapitole jsme se zabývali vývojem SMZ a její současnou podobou. SMZ se poprvé konala globálně ve školním roce 2010/2011, v roce 2012 byly zrušeny 2 referenční úrovně a maturitní zkouška sjednocena na úroveň B1. Do roku 2013 probíhaly ještě úpravy modelu povinných a povinně volitelných předmětů. Zkouška vychází ze společného základu pro všechny střední školy a dále nabízí možnost profilování žáků v předmětech jejich užšího zájmu. I nadále platí, že jednotlivé školy mohou profilovou část maturitní zkoušky přizpůsobit svému zaměření. Maturitní zkouška z německého jazyka ověřuje čtyři základní řečové dovednosti prostřednictvím didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Hodnocení pro cizí jazyky je centralizované, pouze ústní zkouška je hodnocena přímo na školách vyškolenými učiteli. Volba cizího jazyka ve společné části maturitní zkoušky nevylučuje konat tuto zkoušku i v rámci profilové.

2.4. Cíle nové maturitní zkoušky

Nový koncept maturitní zkoušky reagoval na vývoj situace v Evropě a sledoval trendy předních organizací zabývajících se testováním. Jana Pernicová (2010) připomíná cíle maturitní zkoušky: „Pochopení koncepce nové MZ z cizího jazyka vyžaduje, abychom se na ni podívali optikou některých cílů, které k reformě zkoušky vedly, například:

- překonat tradiční pojetí monotematické ústní části MZ, kde je mnohdy upřednostňován samostatný a často nazpaměť naučený ústní projev či pasivní prezentace obsahu tematických okruhů nad dovedností žáka komunikovat v reálných a běžných životních situacích;
- reflektovat potřebu komplexního přístupu k cizímu jazyku;
- stát se nástrojem pozitivní zpětné vazby na výuku i hodnocení řečových dovedností;
- reflektovat současné požadavky konkurenceschopnosti absolventů SŠ;
- umožnit absolventům SŠ prokázat se transparentním a srovnatelným certifikátem;
- usnadnit žákům orientaci v úrovni dovedností, kterých dosáhli nebo chtějí/mají dosáhnout;
- zachovat ty tradiční prvky MZ, které jsou jedinečné/specifické pro daný typ studia / studijní obor / školu / třídu.“

Koncept SMZ vychází z perspektivy potřeb žáků (konkurenceschopnost, orientace v úrovni dovedností, potvrzení o dovednostech), institucí a didaktických zásad. Provázejí ho neustálé dílčí změny a úpravy, které je třeba reflektovat a vyhodnocovat jejich vliv na výuku a přípravu studentů na školách. Význam jednotné maturitní zkoušky a adaptace na měnící se podobu testování klade na střední školy všech typů velké nároky. Jednou z největších změn oproti plánované podobě státní maturitní zkoušky bylo pravděpodobně zrušení dvou úrovní obtížnosti (B1 a B2) a zavedení skutečně jednotné zkoušky (B1) pro všechny typy středních škol (od roku 2012).

Dnešní stav a úroveň obtížnosti maturitní zkoušky neumožňují realizovat některé z předpokládaných cílů (např. nahraditelnost přijímacích zkoušek na VŠ související se zrušením vyšší úrovně obtížnosti). Současné snahy směřují spíše k doladění a upřesnění kritérií hodnocení, které mají přispět k vyšší validitě a reliabilitě zkoušky jako takové.

Cíle SMZ se odrážejí i v cílových kompetencích, které zkouška ověřuje. Základní cíle Katalogu požadavků²³ uvádíme pro úplnost ve srovnání s popisem požadavků v publikaci *Profile Deutsch*, která je považována za praktického zprostředkovatele požadavků SERR s konkrétním zaměřením na německý jazyk:

Poslech

Žák dovede: rozpoznat téma / pochopit hlavní myšlenku / pochopit záměr / názor mluvčího / postihnout hlavní body / postihnout specifické informace / porozumět orientačním pokynům / porozumět jednoduchým technickým informacím k předmětům každodenní potřeby.

Ve funkci výchozích textů jsou užívány texty prostě sdělovacího, uměleckého, publicistického a populárně-naučného stylu (např. popis, orientační pokyny, upozornění, veřejná hlášení / pokyny, oznámení, vyslechnutý rozhovor, přehled zpráv, vyprávění, úryvek z filmu/prózy), které jsou obsahově i jazykově nekomplikované. Neznámé výrazy, tj. výrazy nad rámec ověřované úrovně obtížnosti, se mohou ve výchozích textech vyskytovat tam, kde nebrání řešení úloh nebo s řešením úloh bezprostředně nesouvisejí. Při řešení úloh není povoleno používat slovníky, proto mohou být vybrané výrazy s českým překladem uvedeny za úlohami pod čarou.

²³ Katalogy požadavků pro jednotlivé předměty jsou dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

Výchozí texty se vztahují ke konkrétním a běžným tématům a vycházejí z autentických situací, se kterými se žák může setkat v každodenním životě a při cestování do zemí dané jazykové oblasti. Témata a situace se týkají oblasti osobní (rodina a její společenské vztahy, bydlení, dovolená apod.), veřejné (společenské události, doprava, poskytování / využívání služeb apod.), vzdělávací (škola, pobyt na jazykovém kurzu apod.), společenské (příroda, kultura, sport apod.) a pracovní (běžné profese, běžné podniky apod.).

Čtení

Žák dovede: pochopit hlavní myšlenku / rozpoznat hlavní závěry textu / pochopit záměr a/nebo názor autora/vypravěče/postav/ porozumět přáním a/nebo pocitům autora/vypravěče/postav/ rozpoznat hlavní body / porozumět popisu událostí / porozumět výstavbě textu / vyhledat specifické informace / shromáždit specifické informace z různých částí textu / shromáždit specifické informace z více krátkých textů / porozumět jednoduchým návodům, předpisům, značením, nápisům, pokynům apod. /odhadnout význam neznámých výrazů / rozpoznat, zda text obsahuje relevantní informaci/-e.

Ve funkci výchozích textů jsou užívány texty prostě sdělovacího, uměleckého, publicistického a populárně-naučného stylu (např. oznámení, recept, nabídka, program, recenze, úryvek z prózy, vyprávění, dopis, popis události), které jsou obsahově i jazykově nekomplikované.

Zdrojem výchozích textů jsou autorské nebo převzaté autentické texty. Převzaté texty mohou být s ohledem na úroveň ověřované obtížnosti kráceny nebo jinak upraveny. Nejčastějšími zdroji převzatých textů jsou tištěná nebo elektronická média (např. webové stránky, noviny, časopisy, reklamní a propagační materiály), nápisy, značení apod.

Délka výchozích textů je omezena rozsahem jedné stránky formátu A4 a dána požadavky na úroveň ověřovaných dovedností. Převažují texty krátké (do 100 slov) a středně dlouhé (cca ½ stránky formátu A4). Dovednost vyhledat specifické informace v textu a dovednost shromáždit specifické informace z více textů / částí textu je ověřována na dlouhém textu nebo na několika krátkých textech v celkové délce jedné stránky formátu A4.

Charakteristika komunikačních situací a témat textů se shoduje s definicí textů určených pro poslech, proto je zde znovu explicitně neuvádíme.

Písemný projev

Žák dovede popsat místo, cestu, věc, osobu, zážitek, událost, zkušenost, děj apod. / Popsat anebo představit sebe i druhé. / Popsat pocity a reakce, např. libost/nelibost, souhlas/nesouhlas, překvapení, obavu. / Vyjádřit názor/postoj a morální stanovisko, např. omluvu, lítost. / Vyjádřit vlastní myšlenky. / Vyjádřit úmysl, přání, žádost, prosbu, nabídku, pozvání, doporučení apod. / Zdůvodnit určité činnosti anebo skutečnosti. / Vysvětlit problém anebo navrhnout řešení problému. / Vysvětlit anebo zdůraznit, co považuje za důležité. / Sdělit i ověřit specifické zprávy a informace. / Požádat o specifické informace. / Shrnout anebo využít předložené faktografické informace. / Zeptat se na názor, postoj, pocity, problém apod. / Zodpovědět jednoduché dotazy.

Jednotlivé dovednosti jsou ověřovány na běžných slohových útvarech, jako jsou formální i neformální dopis, vzkaz, životopis, vyprávění, popis atd. Žák dovede s ohledem na požadovaný slohový útvar napsat srozumitelná sdělení a obsahově i jazykově nekomplikované souvislé texty, ve kterých jsou myšlenky vyjádřeny dostatečně jasně a přesně, adekvátně zadání a v souladu s běžnými pravidly výstavby požadovaného typu textu.

Myšlenky a informace jsou v textu řazeny lineárně, a tam, kde je to vhodné, jsou propojeny běžnými spojovacími výrazy. Text je vhodně organizován a logicky uspořádán. Jazykové prostředky a funkce jsou v rámci požadované úrovně obtížnosti použity přesně, vhodně a v odpovídajícím rozsahu. Úroveň formálnosti jazyka je volena s ohledem na situaci a příjemce.

Písemný projev se vztahuje ke konkrétním a běžným tématům a situacím, se kterými se žák může setkat v každodenním životě – osobní (rodina, přátelé), osobnostní (koníčky, zájmy), veřejné (služby, společenské události), vzdělávací (výuka, účast na jazykovém kurzu), společenské (kultura, tradice, média) a pracovní (brigády, plány do budoucna, běžné profese).

Ústní projev

Žák dovede popsat místo, cestu, věc, osobu, činnost, událost, zkušenost, zážitky, popsat nebo představit sebe i druhé, poskytnout nekomplikované informace a s omezenou přesností i informace složitější. Uvést podrobnosti, srovnávat různé alternativy, vyjádřit myšlenky, přesvědčení, pocity, sny, naděje apod. Postihnout dostatečně přesně podstatu myšlenky nebo problému, vyjádřit vlastní názor, vyjádřit souhlas/nesouhlas s názorem,

jednáním apod. Vysvětlit své názory, reakce, plány a jednání a stručně je zdůvodnit. Vyprávět skutečný i smyšlený příběh, přiblížit obsah např. knihy, filmu, divadelního představení. Přednést předem připravenou přednášku/prezentaci a zodpovědět následné dotazy. Použít vhodné komunikativní strategie (např. požádat o ujištění, že výraz, který užil, je správný).

Ústní projev žáka je souvislý a lineární. Žák komunikuje srozumitelně a dostatečně plynule a nevyhýbá se ani složitějším sdělením. Komunikace je přiměřeně správná a v běžných kontextech využívá základní pravidla výstavby textu a repertoár komunikačních strategií a jazykových prostředků. Komunikační situace patří mezi běžná témata, která jsme zmínili již u charakteristiky témat pro dovednost psaní. Podobná očekávání předepisuje Katalog požadavků i pro komunikační interakci žáka, kde se očekává pohotovost, srozumitelnost a ovládání základních komunikačních strategií.

Shrneme-li globální požadavky na dovednost psaní úrovně B1 v Profile Deutsch, jedná se především o to, aby žák dovedl v každodenních situacích psát heslovitá sdělení za použití dostatečně široké slovní zásoby. Dále je požadováno, aby uměl v osobních dopisech popsat události, pocity a přání ve srozumitelné formě a natolik dobře, aby mohl vést pravidelnou osobní korespondenci. A nakonec aby používal své ortografické znalosti správně, aby nedocházelo k nedorozumění během konverzace.

Detailnější rozepsání požadavků a jazykových kompetencí se rámcově shoduje s požadavky Katalogu společné maturitní zkoušky. Přesto zde najdeme rozdíly, které, zdá se, plynou z cílové skupiny, pro kterou je jazyková úroveň definována. *Profile Deutsch* se orientují spíše na dospělého studenta, proto v jejich definici nechybí komunikace s úřady, reagování na inzeráty a zjišťování informací o produktech, vyplňování formulářů a psaní oficiálních dopisů, čímž se liší od Katalogu požadavků k maturitní zkoušce, který má kontextové zakotvení situací v oblastech bližších středoškolákům.

Katalog požadavků je každý rok aktualizován a jsou prováděny drobné úpravy ve formě zpřesnění nebo doplnění informací. Zásadní změny prováděny nejsou, aby se zachovala meziroční srovnatelnost úloh a zadání. Změny reagují většinou na podněty z řad pedagogické veřejnosti, vycházejí vstříc zvýšení reliability zkoušky a snaží se o zvýšení srozumitelnosti textu Katalogu.

Krátce zopakujeme hlavní myšlenky této kapitoly. Cíle SMZ spojují oblast zájmu žáků, institucí a didaktiky, tomu odpovídá i obsah zkoušky v jednotlivých jazykových dovednostech a nároky na žáky kladené. Co je předmětem zkoušky nalezneme v Katalogu požadavků, který je vytvářen ke každému předmětu zvlášť a každoročně je upravován ve shodě se změnou školského zákona (např. pro rok 2016), případně na základě nových poznatků vycházejících z praxe maturitní zkoušky.

2.5. Referenční úroveň B1

Referenční úroveň SMZ je poměrně problematickou a často diskutovanou oblastí. Referenční úroveň B1 byla určena RVP na základě popisu jazykových úrovní v SERR jako minimální výstupní úroveň cizího jazyka na středních školách s maturitní zkouškou. Požadavky definované pro německý jazyk v SERR byly zpřesněny publikací *Profile Deutsch*, která detailněji popsala komunikační situace a jazykové prostředky pro jednotlivé úrovně a dovednosti na úrovni A1 – B2.

Klíčovým dokumentem, který definuje požadavky ke státní maturitní zkoušce z německého jazyka je Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky z německého jazyka (2008, aktualizované vydání 2014), který vypracoval Cermat na základě doporučení SERR a v souladu s RVP pro gymnázia, RVP pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou a Standardem středoškolského odborného vzdělávání.

Při konstruování testových úloh SMZ se vedle oficiálních dokumentů závazných pro obsah vzdělávání na středních školách přihlíželo také k jiným certifikátům a zkouškám napříč cizími jazyky, například Cambridge (PET, FCE), americká zkouška (TOEFL), Goethe Zertifikat (B1, B2), rakouské Österreichisches Sprachdiplom (Zertifikat Deutsch – B1, Mittelstufe – B2), francouzská zkouška (DEL F B1). V neposlední řadě měly svou úlohu i učebnice, které nesou označení referenční úrovně B1, a učivo, které je v nich obsaženo.

SMZ byla zamýšlena a v prvních letech také realizována ve dvou kategoriích – B1 a B2 (v letech 2010–2012). Studenti měli možnost zvolit si sami tu úroveň, která lépe odpovídá jejich znalostem nebo dalším životním plánům. Dvě úrovně maturitní zkoušky zaručovaly nejen srovnatelnost výsledků, ale i kvalitní ověření dovedností a znalostí absolventů středních škol. Nebylo by možné z hlediska rozdílných zaměření a hodinové dotace jednotlivých škol, aby připravovali všichni všechny studenty na vyšší úroveň

obtížnosti. Avšak tato možnost by sloužila jako jistá známka konkurenceschopnosti škol podobného zaměření a nabízela příležitost studentům, kteří se oborům svého zájmu věnují nad rámec výuky.

Otvírala se zde také možnost využití diplomu z maturitní zkoušky s vyšší úrovní jakožto alternativy přijímacích zkoušek na vysokou školu. Řešení zmíněné oblasti však nebylo realizováno, neboť vyšší úroveň obtížnosti byla pro školní rok 2012/2013 zrušena a tento stav trvá dodnes. Důvodů bylo jistě více, zjednodušila se tak organizace a vyhodnocování výsledků, snížily se náklady a vyšlo se vstříc i rozjitřenému naladění veřejnosti, která novou maturitní zkoušku přivítala se smíšenými pocity.

V současné době se však musíme ptát, zda sjednocení úrovně na B1 nenese s sebou i negativní dopad na výuku na gymnáziích a některých dalších středních školách, které mají cílovou referenční úroveň prvního cizího jazyka B2 a s tím spojené jisté podceňování této zkoušky, jejíž status vedle jiných jazykových certifikátů není podporován nijak výrazně ani ze strany středních ani vysokých škol.

Pokud se podíváme na spektrum středních škol v ČR, které se liší nejen svou specializací, zaměřením, a tedy i množstvím hodin, které jsou věnovány jednotlivým předmětům, zdá se, že toto řešení bylo na místě. Naopak nemožnost zvolit si optimální úroveň závěrečné zkoušky, které umožňuje překlenutí do dalších studijním i pracovních plánů (např. studium na vysoké škole, studium v zahraničí, pracovní příležitosti...), vytváří požadavek doplnění systému testování a certifikace o externí zkoušky, například právě v oblasti cizích jazyků. Školy někdy reagují samy na tuto situaci a zařazují do svého vzdělávacího programu jazykové certifikáty jako je mimo jiné *Sprachdiplom*²⁴. V opačném případě navštěvují studenti jazykové školy, aby si potřebné certifikáty opatřili tam. Zdá se tedy, že požadavek praktikability zde naplňován není, což bychom v případě takto významné zkoušky očekávali.

Shrňme-li stručně výše uvedené poznatky, je referenční jazyková úroveň B1 typickým výstupem definovaným RVP pro střední školy s maturitní zkouškou z cizího jazyka. Původní záměr při přípravě SMZ směřoval k dvěma volitelným úrovním B1 a B2, ty byly ale v roce 2012 sjednoceny na úroveň B1. Důsledky tohoto kroku jsou především v omezení oblastí další využitelnosti výstupů SMZ.

²⁴ http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/Modellsaetze/DSDI_A2B1/node.html

2.6. SMZ a jazykové zkoušky – diskuze využití, srovnatelnost

a konkurence

U zrodu SMZ stál původně požadavek srovnatelnosti výsledků této zkoušky napříč středními školami, neboť úroveň výsledků byla značně rozkolísaná. To vycházelo nejen z nejednotných osnov, ale i z různých nároků kladených na středoškolské studenty na jednotlivých školách. Postupné vypracování RVP a následně i ŠVP mělo pomoci sjednotit obsah výuky na stejných typech škol a následovalo i spuštění jednotné maturitní zkoušky. Autoři SMZ se inspirovali při konstrukci, úpravách i kalibracích jazykovými zkouškami napříč cizími jazyky na odpovídající úrovni B1, původně i B2. Cíle, které si SMZ kladla, byly sebevědomé a mířily k široké využitelnosti maturitního vysvědčení společné části zkoušky. To ovšem předpokládalo (hovoříme-li především o cizích jazycích) relevantní začlenění do systému jazykových zkoušek, které se již také přizpůsobily referenčním úrovním a požadavkům SERR.

Soustředíme se nyní na zkoušku z cizího jazyka jako součásti SMZ. Jak jsme již zmínili, přiřazení takovéto zkoušky váhy jedné z referenčních úrovní, by tvořilo smysluplný rámec pro vzdělávací systém ČR a umožnilo návazné využití v rámci dalšího studia či praktického uplatnění absolventů na trhu práce. To ovšem již nemůžeme zůstat pouze u srovnatelnosti výsledků SMZ mezi jednotlivými školami, ale musíme zvážit i srovnatelnost na vyšší úrovni, tj. na úrovni certifikátů a jazykových zkoušek vztahujících se k jazykové referenční úrovni B1 a určených přednostně skupině dospívajících. Relevantní jazykové zkoušky a certifikáty pro účely srovnání byly vybrány podle seznamu MŠMT akreditovaných standardizovaných zkoušek z německého jazyka (2011)²⁵.

Srovnání s jazykovými zkouškami a certifikáty přináší širší pohled na problematiku SMZ a nový kontext pro úvahy. Výsledné analýzy mohou přinést také zajímavé podklady pro úvahy o SMZ z pohledu cílů a požadavků cílové skupiny žáků. Nesmíme však zapomínat, že jazykové zkoušky ani certifikáty si nekladou za cíl být zkouškou pro všechny žáky středních škol, jak je tomu u SMZ, která tomuto cíli podřídila nejen cílovou referenční úroveň, ale i například systém hodnocení, jak uvidíme i dále ve srovnání hodnocení jednotlivých zkoušek (2.6.6.).

²⁵ www.msmt.cz/file/17527_1_1/

Jazykové certifikáty tvoří již tradičně nastavbu ke studiu na střední i vysoké škole. Jejich smysl je především v tom, že mají dokládat srovnatelnou úroveň cizího jazyka pro účely dalšího studia, práce, práce v zahraničí atp. Výhodou jazykových certifikátů byla vždy transparentnost jazykové úrovně, která byla relevantní pro vzdělávací instituce nebo pro zaměstnavatele. Tato transparentnost by měla být zaručena vztahením jazykových certifikátů k referenčnímu rámci a k jedné z jeho jazykových úrovní. Ale jak upozorňuje například Glaboniat (2010), z ekonomických a praktických důvodů se zkoušky často vztahují pouze k části kompetencí definovaných pro danou jazykovou úroveň v SERR a jejich zaštiťování se jím tak může být opravdu jen povrchní. Proto je nutné přistupovat s nadhledem nejen k deklarované objektivitě, ale i validitě a reliabilitě, neboť každá zkouška je vždy pouze určitým výběrem ze všech možností co a jak na dané úrovni ověřovat.

Studer (2004: 70) si pokládá otázku, zda je možná skutečná srovnatelnost výsledků: „Pokud certifikáty používají různé definice hodnocení jazykových dovedností a jejich zvládnutí. Jak je možné srovnávat mezi sebou zkoušky, které se různě vymezují vůči stejné referenční úrovni, pokud se například jedna zkouška vztahuje v úrovni B1, druhá je na úrovni B1 a třetí je situována do rozmezí A2 – B1“? Jedná se pak ještě stále o stejnou referenční úroveň, pokud k ní každá zkouška zaujímá jiný postoj, nebo je možné tuto rozvolněnost tolerovat z hlediska zaměření zkoušky a cílové skupiny?

Ale položme si další otázku, která již směřuje zpět k SMZ – můžeme tuto rozvolněnost tolerovat i v případě definice jazykové úrovně a dovedností, které má žák prokázat, aby mu mohlo být vydáno potvrzení, že jeho jazykové znalosti odpovídají této úrovni? Nevracíme se tím spíše k stavu, kdy každá jazyková zkouška měří, znamená a je vnímána rozdílně a není v podstatě možné náročnost zkoušek mezi sebou navzájem srovnávat? K jakému účelu je pak možné výsledky jazykových zkoušek využívat? Podívejme se nyní touto optikou na některé jazykové certifikáty, které se vztahují k úrovni B1 z německého jazyka, jak je akreditovalo MŠMT v roce 2011.

Stranou ponecháváme zkoušky Ministerstva vnitra, Ministerstva obrany (STANAG) i Ministerstva zahraničních věcí, neboť jsou orientované na zaměstnance těchto odvětví, a tak je i zaměření celé zkoušky specificky upravené. Dalším důvodem je i zaměření těchto zkoušek na dospělé studenty. Z podobných důvodů nelze srovnávat SMZ například se zkouškou typu JASPEX, která sice také testuje úroveň B1, ale je určena vysokoškolsky vzdělaným odborníkům, kteří pracují v zahraničních firmách, podílí se na vědeckém výzkumu

mezinárodního týmu, organizují mezinárodní semináře, konference, nebo se jich pravidelně zúčastňují.

K dispozici tak zůstává obecně zaměřená zkouška *Goethe Zertifikat B1*, *ÖSD Zertifikat B1*, *telc Deutsch B1* a *Osvědčení o základní znalosti jazyka*, která nebude do srovnání zařazena, neboť neobsahuje část psaní. Naopak přidáváme zkoušku *Deutsches Sprachdiplom*, která vykazuje některé specifické rysy zajímavé ve vztahu k SMZ, a proto budeme pracovat nadále i s ním, přestože nebyl uveden mezi akreditovanými zkouškami MŠMT.

2.6.1. Kritéria srovnání SMZ a jazykových zkoušek

Při srovnání jednotlivých zkoušek ve vztahu k SMZ byl důraz kladen především na didaktický test a písemnou práci, která je i předmětem další části výzkumu. Vzhledem k zaměření práce zůstává ústní zkouška spíše na okraji celé problematiky.

Pro účely práce byl zajímavý konkrétně design testu, z něj především obsah testu, typy a složení úloh i časová dotace. Dále se zabýváme způsobem hodnocení úloh v testu, které vede ke srovnání nároků kladených na účastníky pro úspěšné složení zkoušky. Výsledky jednotlivých srovnání v oblasti subtestu Psaní jsou z důvodu přehlednosti detailněji rozpracovány v kapitole 4.

Při prováděných srovnáních zohledňujeme vždy cílovou skupinu, pro kterou byl test vyvinut, a jsme si vědomi rozdílů, které mezi různými cílovými skupinami vyvstávají. Pro srovnání se SMZ byly vybrány pouze testy, které jsou z hlediska výše zmíněných bodů relevantní. Pro účely jednoduchého přehledu uvádíme nejprve stručnou charakteristiku SMZ, za níž následuje popis dalších jazykových zkoušek a diskuze.

Tab. 4: Složení úloh v SMZ

Společná maturitní zkouška – německý jazyk				
Dovednost	Počet částí	Čas na vypracování	Váha	Typy úloh
Poslech	4	30 minut	50 %	multiple choice, dichotomické úlohy, polootevřené úlohy
Čtení	4	60 minut		multiple choice, dichotomické úlohy, přiřazování
Jazyková kompetence	1			multiple choice
Psaní	2	60 minut	25 %	120–150 slov, 60–70 slov
Ústní zkouška	4	15 minut	25 %	navázání kontaktu, popis obrázku a srovnání, monologický projev na dané téma, plánování události, vyjádření názoru

2.6.2. Zertifikat Deutsch für Jugendliche / telc Deutsch B1

Zkoušku pořádá společnost telc GmbH, která je součástí sdružení ALTE. Poslední verze z roku 2009 vznikla spoluprací Německého institutu pro vzdělávání dospělých, Goethe Institutu (GI) a Institutu německého jazyka Univerzity Freiburg. Není dovoleno používat slovníky ani jiné pomocné materiály.

Cíle zkoušky

Zkouška je určena těm, kdo mají již základní znalosti němčiny. Kandidát má prokázat znalosti jazyka a schopnost domluvit se ve všech důležitých každodenních situacích jak ústně, tak i písemně. Zkoušky vycházejí z jazyka běžné každodenní potřeby a snaží se být z hlediska komunikace autentické. Zkouška zahrnuje písemnou i ústní část.

Certifikát slouží jako doklad znalosti jazyka při získávání zaměstnání, při studiu v zahraničí i při žádosti o občanství. Je možné si kromě obecného zaměření zkoušky zvolit i zkoušku orientovanou profesně nebo zkoušku pro mládež.

Obsah zkoušky

Telc Deutsch B1 má pět částí, které si opět postupně charakterizujeme.

Tab. 5: Složení úloh v telc Deutsch B1

telc Deutsch B1				
Dovednost	Počet částí	Čas na vypracování	Váha	Typy úloh
Poslech	3	30 minut	33 % a 25 %	dichotomické úlohy
Čtení + Jazykové základy	3 + 2	90 minut	47 % a 35 %	multiple choice, přiřazování
Psaní	1	30 minut	20 % z písemné části a 15 % z celkové známky	dopis
Ústní zkouška	3	15 minut	25 % z celkové známky	navázání kontaktu, prezentace tématu, plánování s partnerem, reagování na otázky

Část Poslech ověřuje globální, selektivní i detailní porozumění textu a práce s informacemi. Typy textů tvoří například dialogy, krátké promluvy nebo reklamní rozhlasové shoty. Čas na vypracování úloh je 30 minut.

Část Čtení ověřuje globální, selektivní i detailní porozumění textu a s nimi spojené strategie na typech textů jako je například novinový článek, inzerát nebo krátký reklamní text. Dovednosti jsou ověřovány úlohami typu multiple choice a přiřazování.

Zkouška obsahuje v této části i oddíl Sprachbausteine, který například Goethe Institut a ÖSD zkoušky na úrovni B1 vypouštějí. Sprachbausteine tvoří v tomto testu 20 úloh ověřovaných formou přiřazování a multiple choice. Čas na vypracování obou částí je 90 minut. Subtest Psaní obsahuje jednu úlohu, na jejíž zpracování je vymezen čas 30 minut.

Ústní část skládají účastníci obvykle ve dvojicích, pokud se přihlásí lichý počet uchazečů, zastává roli partnera jeden ze dvou hodnotitelů. V této části je zahrnut přípravný

čas 20 minut, samotná zkouška trvá 15 minut. Během přípravy je dovoleno dělat si poznámky, které mohou být použity i během zkoušky. Slovníky ani jiné podpůrné materiály nejsou dovoleny. Účastníci vedou neformální seznamovací dialog, odpovídají na otázky, krátce prezentují zadané téma, vedou dialog k danému tématu a společně řeší zadaný problém (vyjádřit názor, vznést návrh). Jako podnět k rozhovoru slouží například texty, obrázky nebo grafy.

Hodnocení

Celkový počet dosažitelných bodů je 300, 225 za písemnou část a 75 za část ústní. K úspěšnému složení zkoušky je nutné dosáhnout 60 % z maximálního počtu bodů jak v písemné části zkoušky (135 bodů), tak v ústní části zkoušky (45 bodů). Úlohy jsou odlišeny podle váhy, což se odráží v konečném hodnocení. Úspěšní účastníci zkoušky jsou dále hodnoceni podle počtu dosažených bodů 300–270 výborně (90% úspěšnost), 269,5–240 chvalitebně, 239,5–210 dobře, 209,5–180 dostatečně.

Diskuze

Hodnocení telc Deutsch B1 se odlišuje od výše zmíněných zkoušek především v tom, že uchazeč nemusí dosáhnout 60% úspěšnosti v každém modulu, naopak se moduly Čtení a Sprachbausteine, Poslech a Psaní sdružují do jednoho. Ústní zkouška tvoří samostatnou část. V porovnání s ostatními zkouškami zde také nejde o binární systém hodnocení, ale jednotlivým úlohám jsou přiděleny body podle váhy. Moduly Čtení, Poslech a Ústní zkouška tvoří každý čtvrtinu celkového počtu bodů. Poslední čtvrtina se dělí mezi Psaní a Sprachbausteine v poměru 2 : 1. V tomto rozložení zůstává dovednost psaní upozaděná vedle ostatních dovedností, což se ale postupně mění, jak vidíme na příkladu testů ÖSD a GI.

2.6.3. ÖSD Zertifikat B1

Pořádá Jazyková škola hlavního města Prahy a Rakouský institut (Österreichisches Institut).

Cíle zkoušky

ÖSD je uznávaný jako doklad o všeobecných a specifických znalostech německého jazyka a slouží jako doklad o jazykových znalostech pro studium na univerzitách v Rakousku

a v řadě univerzit v Německu. Zkouška je určena studentům, kteří se učí němčinu jako druhý, nebo cizí jazyk²⁶. Zároveň je pro připuštění k této zkoušce stanovena minimální věková hranice 12 let. (Pro zkoušku úrovně B2 je věková hranice 14 let a pro C1 i C2 16 let.)

Nová verze zkoušky vznikla spoluprací ÖSD, Goethe Institutu a univerzity Freiburg. ÖSD i Goethe Institut ji nabízejí od roku 2013.

Tato zkouška ověřuje schopnost samostatného používání jazyka v každodenních i pracovních situacích. Jedná se především o známá témata a oblasti osobního zájmu. Zkouška má verzi pro dospívající i pro dospělé studenty, stejně jako verzi, která se zaměřuje na rakouskou němčinu. U zkoušky není dovoleno používat slovníky ani jiné podpůrné materiály. Vzhledem k tomu, že vzorové testy k této zkoušce se zcela shodují s testem Goethe Institutu, budeme se oběma zkouškami zabývat společně na příkladu *Goethe Zertifikat B1*, který navazuje na předchozí verzi této zkoušky pořádanou pouze Goethe Institutem.

2.6.4. Goethe Zertifikat B1

Goethe Zertifikat B1 je jednotná forma zkoušky pro celou Evropu, která vznikla za spolupráce německy mluvících zemí. Navazuje na *Zertifikat Deutsch*, který plně nahradila, a odpovídá jazykové úrovni B1 podle kompetenční škály SERR. Zkouška byla vyvinuta ve spolupráci Goethe Institutu (GI), Rakouského jazykového diplomu (ÖSD) a univerzity Freiburg ve Švýcarsku (Unifri – DAF).

Cíle zkoušky

Zkouška je určena pro mládež i pro dospělé a dokládá schopnost samostatného užívání německého jazyka.

Obsah zkoušky

U zkoušky není dovoleno používat slovníky ani jiné pomůcky. Zkouška se dělí tradičně na část písemnou a ústní. V písemné části najdeme úlohy k dovednostem čtení, poslechu i psaní.

²⁶ Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache.

Tab. 6: Složení úloh v Goethe Zertifikat B1

Goethe Zertifikat B1				
Dovednost	Počet částí	Čas na vypracování	Váha	Typy úloh
Poslech	4	40 minut	25 %	multiple choice, dichotomické úlohy, přiřazování
Čtení	5	65 minut	25 %	multiple choice, dichotomické úlohy (2x), přiřazování
Psaní	3	60 minut	25 %	80 slov, 80 slov, 40 slov
Ústní zkouška	3	15 minut	25 %	plánování s partnerem, prezentace tématu (výběr z 2), diskuze k svému tématu a tématu partnera

V subtestu Poslech plní účastníci čtyři úlohy během 40 minut typu dichotomické úlohy, multiple choice a přiřazování. V úlohách se ověřuje, zda účastníci porozumí rozhlasovému vysílání, dialogu rodilých mluvčích, přednášce, hlášením, zprávám nebo pokynům.

Na vypracování oddílu Čtení mají účastníci 65 minut. V subtestu je pět úloh typu dichotomických, multiple choice a přiřazování. Typy textů, s nimiž se v testu setkáme, jsou například korespondence nebo písemné instrukce a návody. V úlohách je ověřována schopnost orientace v textu, porozumění argumentaci a informacím.

V písemné části vypracovávají účastníci 3 různé texty dle zadání. Doba na jejich zpracování je 60 minut. Jedná se o tzv. volné psaní, kdy účastníci píšou vždy e-mail, nebo dopis a příspěvek k diskusi.

Ústní zkouška trvá 15 minut, účastníci zkoušky plní dílčí úkoly ve dvojici. Hodnocená je jazyková interakce s partnerem a splnění komunikačního cíle. Součástí zkoušky je i krátká prezentace připraveného tématu a odpovídání na doplňující otázky zkoušejících. Tento způsob ověřování komunikačních dovedností je v jazykových zkouškách stále častější. U SMZ ovšem například roli komunikačního partnera vždy přebírá jeden člen ze zkušební komise.

Hodnocení

Ve zkoušce *Goethe Zertifikat B1* je pro úspěšné složení zkoušky nutné dosáhnout minimálně 60 % z celkového počtu bodů. Zároveň platí, že účastník musí získat 60 % bodů z celkového počtu možných dosažitelných bodů každého jednotlivého modulu.

Diskuze

Oproti původní verzi *Zertifikat Deutsch B1* byly odebrány úlohy tzv. Sprachbausteine, které ověřovaly gramatické znalosti. Úlohy tohoto typu se nyní nově objevují až v Goethe certifikátech úrovně B2 a C1. Celá zkouška byla prodloužena na 3 hodiny a čas věnovaný původně oddílu gramatiky (Sprachbausteine) byl rozdělen mezi poslech, kterému je nyní věnováno o 10 minut více, a dovednost psaní, kde byla doba na vypracování prodloužena o 30 minut. Logicky se tak zkrátila doba na zpracování úkolů ze subtestu Porozumění textu, který byl původně spojený se Sprachbausteine, na aktuálních 65 minut. Také oddíl psaní bylo původně věnováno pouhých 15 % z celkového počtu bodů oproti ostatním částem, které tvořily vždy 25% podíl. Postavení oddílu psaní se tak dostalo na úroveň ostatním dovednostem, s tím souviselo ale i zvýšení počtu úloh obsažených v tomto oddílu (původně 1 úloha, nyní 3 úlohy) a časové dotace na jejich vypracování.

Zkouška *Goethe Zertifikat B1* se designově shoduje s *ÖSD Zertifikat B1*, jak bylo zmíněno již výše.

2.6.5. DSD – Deutsches Sprachdiplom

Tato zkouška vznikla v roce 2009, aby nabídla další možnost jak co nejpřesněji změřit výkon studentů v cizím jazyce. Výhodou je, že se testují dvě jazykové úrovně zároveň a účastník zkoušky tak obdrží relevantní zpětnou vazbu ke svým jazykovým dovednostem a také přehled o své úrovni v jednotlivých kompetencích. U zkoušky není dovoleno používat slovníky ani jiné pomůcky.

Cíle zkoušky

DSD má dvě formy různých jazykových úrovní, které nás budou ve vztahu k státní maturitní zkoušce z němčiny zajímat: DSD A2 – B1, určený přednostně pro dospívající ve

věku 14–16 let, kteří se zúčastnili přibližně 600–800 hodin (45 min) německého jazyka, tedy zhruba po absolvování nižšího gymnázia.

Pro maturitní třídy je připravena zkouška DSD B2 – C1²⁷, která je podmínkou pro studium na vysoké škole v zahraničí. V porovnání se SMZ musíme vzít v úvahu, že cílová skupina se liší především studijním zaměřením s důrazem na německý jazyk.

Zkouška je mezinárodně uznávaná a provádí se po celém světě. Patří k tzv. high stakes tests, tedy testům, jejichž výsledek dále významně ovlivňuje účastníka. Zkouška A2 – B1 umožňuje účastníkům přihlášení do nultého ročníku studia na vysoké škole v Německu, kde se bude připravovat na odborné studium a zdokonalovat své jazykové dovednosti. Je určena především těm zahraničním studentům, kteří nemají žádnou zkoušku, která by odpovídala německé maturitní zkoušce, která je podmínkou pro vysokoškolské studium. Zkouška B2 – C1 slouží jako podklad pro přijetí k vysokoškolskému studiu v Německu. U zkoušky je dovoleno používat jednojazyčné i dvoujazyčné slovníky.

Obsah zkoušky

Zkouška DSD A2 – B1 obsahuje následující úlohy:

Tab. 7: Složení úloh v Deutsches Sprachdiplom A2 – B1

Deutsches Sprachdiplom A2 – B1				
Dovednost	Počet částí	Čas na vypracování	Váha	Typy úloh
Poslech	5	40 minut (+10)	25 %	multiple choice, dichotomické úlohy, přiřazování
Čtení	5	60 minut (+10)	25 %	multiple choice, dichotomické úlohy, přiřazování, text s mezerami s výběrem doplnění
Psaní	1	75 minut	25 %	souvislý písemný projev
Ústní zkouška	2	15 minut	25 %	dialog podle otázek ke každodenním tématům z katalogu, prezentace zvoleného tématu, odpovídání na otázky k prezentaci

²⁷ Zkoušku DSD B2 – C1 uvádíme především pro srovnání rozdílné výstupní jazykové úrovně pro SŠ. Detailněji se jí zde nebudeme zabývat, neboť práce se soustředí na jazykovou úroveň B1.

Oddíl Poslech tvoří pět částí – přiřazování, multiple choice (2x), dichotomické úlohy, obrázkové multiple choice, na jejichž vypracování je určen čas 40 minut. Úlohy plní účastník během pauz, které jsou součástí nahrávky. Po skončení poslechu má opět 10 minut pro přepsání odpovědí do záznamového archu. Typy textů, s nimiž se v poslechu setkáme, tvoří rozhovory na každodenní témata, osobní sdělení, vyprávění, rozhlasové vysílání nebo rozhovor pro noviny, monologický text ze školního rádia nebo internetu, telefonní záznamy apod.

Oddíl Čtení sestává také z pěti částí, na jejichž vypracování má účastník zkoušky celkem 60 minut. Během dalších 10 minut má odpovědi zapsat do výsledkového listu. Typy textů, které se v tomto oddíle nacházejí, tvoří většinou novinové zprávy, e-maily, inzeráty, populárně vědecké články nebo dokumentace. Do sekce Čtení jsou zařazeny úlohy přiřazování (2x), multiple choice, dichotomické úlohy a text s mezerami (výběr doplnění), které ověřují globální, selektivní i detailní porozumění textu, stejně jako usouvztažňování a propojování informací.

Oddíl Psaní obsahuje jeden delší text, který mají účastníci za úkol napsat, typu příspěvek do diskuze. Doba na zpracování textu je 75 minut.

Ústní část zkoušky vychází z katalogu otázek pro každodenní konverzaci v běžných situacích formou rozhovoru (5 minut) a ověřuje schopnost účastníka zkoušky samostatně pohovořit na jím vybrané téma (5 minut) a zodpovědět otázky k danému tématu (5 minut).

Hodnocení

Kritéria hodnocení směřují k objektivnímu posouzení výkonu účastníka a jeho kompetencí. Hodnocení probíhá podle předem daných kritérií. Úlohy z oblasti čtení a poslechu s porozuměním se hodnotí podle pevně daných řešení. PP a ústní projev se hodnotí podle specificky upravených kritérií. Jednotlivé oddíly jsou vyváženy stejným počtem bodů pro celkové hodnocení (25 %). V každém oddílu je možné dosáhnout maximálně 24 bodů. Pro splnění zkoušky je nutné dosáhnout v oddílu čtení a poslech minimálně 14 bodů (58 %) pro úroveň B1 a v oddílu psaní a ústní zkoušky 12 bodů (50 %). Pro úroveň A2 je minimálně hranice stanovena na 8 bodech pro všechny oddíly (33 %).

Hranice úspěšnosti pro úroveň B1 je u DSD stanovena na 50 %. Dosáhne-li účastník zkoušky celkové úspěšnosti 49% – 33 %, obstál u zkoušky, ale může mu být uděleno pouze

potvrzení na úrovni A2. Pokud účastník zkoušky získal nižší celkové bodové skóre, pak zkoušku nesplnil a nebude mu udělen žádný certifikát.

Diskuze

DSD se od ostatních zkoušek odlišuje v několika ohledech. Jedním z nich je posazení dolní bodové hranice úspěšnosti na 50 % pro B1 a 33 % pro A2. Vzhledem k problematice této otázky u SMZ považuji za zajímavou alternativu tento způsob testování, kdy se v rámci jedné zkoušky testují dvě úrovně najednou. Přiřazení úrovně A2 k B1 poukazuje na to, že B1 je pojímána skutečně jako základní znalost cizího jazyka. Pro účely dalšího studia a profesionálního používání cizího jazyka v praxi se počítá spíše s úrovní B2 – C1. Proto by pro SMZ v případě aplikování tohoto přístupu bylo vhodné rozmezí B1 – B2. To by vyřešilo i problém s administrativní náročností opravování dvou sad testů, neboť by obě úrovně ověřoval pouze jeden test, a zároveň by se vytvořila možnost, jak uplatnit a využít maturitní zkoušku z cizího jazyka pro další studium, neboť úroveň B2 se již dá považovat za relevantní k takovým účelům.

Shrnutí

Jazykové zkoušky tvoří součást vzdělávacího systému, který doplňují a rozšiřují o možnosti, které obvyklé dílčí školní testy neumožňují. Vychází především z potřeby dokládání znalostí a dovedností žáků relevantní a objektivní zprávou, která se vztahuje k mezinárodním testovacím standardům a reaguje na potřeby a nároky praktického využívání jazyka. Touto cestou se vydala i SMZ z cizího jazyka, která umožňuje centralizované a srovnatelné vyhodnocení dovedností a znalostí žáků po ukončení střední školy. V čem se tedy tyto dva typy zkoušek odlišují?

Je to především cílová skupina, na kterou se zaměřují. Obtížné postavení má v tomto případě především SMZ, která je společná pro všechny typy středních škol, přestože se hodinová dotace i kvalita výuky na jednotlivých školách může podstatně lišit, a stejně tak se odlišují i výsledky žáků. Zatímco jazykové zkoušky se přizpůsobují komunikačním cílům a obsahu referenční úrovně, SMZ se musela přizpůsobit i široké skupině žáků z různých oborů, kteří se k jejímu vykonání hlásí, a to především z hlediska minimální úrovně úspěšnosti, jak jsme již zmínili dříve.

S cílovou skupinou souvisí také předpokládaný věk uchazečů, kteří se ke zkoušce hlásí, který se u úrovně B1 pohybuje od 12 let výše. U DSD je dokonce omezen horní hranicí 16 let. Samozřejmě existuje i zkouška na úrovni B1 pro dospělé studenty, ale nás zajímá zkouška pro mládež, neboť je svým zaměřením blíže SMZ. K tomuto tématu se vztahuje i účel, za kterým žáci zkoušku skládají. Velké části absolventů středních škol se týká budoucí studium na vysoké škole, kde se často požaduje složení zkoušky z cizího jazyka, nebo kde je přímo výuka v cizím jazyce. Je pak nutné zohlednit to, které jazykové kompetence mají žáci ovládat a využívat při studiu. Obecně lze vycházet v těchto nárocích od úrovně B2.

V čem se naopak zkoušky navzájem shodují, je ověřování všech čtyř jazykových dovedností, s výjimkou *Osvědčení o základní jazykové znalosti B1*, které vynechává oddíl psaní.

Obsah zkoušek se pak dále různí například větší časovou dotací pro zvládnutí úloh, zařazením oddílu Sprachbausteine nebo naopak důrazem na psaní několika druhů textů. Pojetí ústní části i složení úloh v tomto oddílu je u všech zmíněných zkoušek téměř shodné, největší rozdíly panují právě v oblasti testování psaní.

Časová dotace se nejvíce odlišuje u zkoušky DSD, při níž mají účastníci zkoušky u jednotlivých oddílů testu vždy 10 minut navíc k zapsání odpovědí do příslušného záznamového archu. Tím se zkouška oproti například Goethe Zertifikatu prodlouží o půl hodiny, ale pracovní doba na zvládnutí úloh je přibližně shodná. U zkoušky telc Deutsch B1 píší účastníci v oddílu psaní pouze jeden text a časový limit je 30 minut, zatímco u ostatních zkoušek je na psaní vymezena minimálně hodina času, ovšem předpokládá se, že účastníci napíší delší text nebo více textů. Osvědčení o základní jazykové znalosti B1 vymezuje ve srovnání s ostatními zkouškami velmi krátký čas na poslechovou část (15 minut) a vynechává zcela oddíl psaní. Přestože ověřování gramatických struktur věnuje 45 minut, zůstává nejkratší zkouškou z hlediska časové náročnosti.

V oblasti hodnocení se zkoušky rozcházejí. Žák může u SMZ dosáhnout maximálně 138 bodů. K úspěšnému složení maturitní zkoušky je zapotřebí dosáhnout minimálně 44 % z každé části SMZ. Mezní hranice úspěšnosti byla stanovena pro SMZ na této úrovni, přestože „dvě na sobě nezávisle realizované studie, jejichž úkolem bylo přiřadit didaktický test z cizího jazyka k jazykové referenční úrovni B1 SERR, doporučují stanovit mezní hranici úspěšnosti v didaktickém testu přibližně na 65 %, tj. takovou mezní hranici úspěšnosti, aby

skutečný výkon žáka mohl být vztažen k ověřované jazykové referenční úrovni B1“ (Novotná-Knotková, 2013: 6).

Jak by vypadal rozdíl bodového hodnocení SMZ při zavedení vyšší hraniční úrovně úspěšnosti, ukazuje Tab. 5.

Hranice minimálního počtu bodů pro složení zkoušky na úrovni B1 se pohybuje od 44 % (SMZ) až po 60 % (Goethe Zertifikat). I přes drobné rozdíly v obsahu zkoušek se zdá sporné, aby výsledky účastníků byly navzájem relevantní, pokud existuje takto velká bodová tolerance.

Tab. 8: Hraniční úroveň úspěšnosti u bodového hodnocení SMZ ve srovnání s doporučeními k úrovni B1

Části SMZ	% hranice úspěšnosti			
	100 %	44 %	65 %	60 %
Didaktický test	63 bodů	28 bodů	41 bodů	38 bodů
Písemná práce	36 bodů	16 bodů ²⁸	23 bodů	22 bodů
Ústní zkouška	39 bodů	17 bodů	25 bodů	23 bodů

Vysvětlivky: 44 % hranice úspěšnosti SMZ; 65 % doporučená hranice úspěšnosti pro B1; 60 % hranice úspěšnosti pro Goethe Zertifikat B1

Využití jazykového certifikátu úrovně B1 je poměrně široké, ovšem zaměříme-li se pouze na variantu testů pro mládež, bude většinou výstupem pouze doklad o jazykové znalosti. V širších souvislostech například telc certifikát B1 slouží jako doklad znalosti jazyka při získávání zaměstnání, při studiu v zahraničí i při žádosti o občanství. DSD umožňuje díky certifikátu přihlášení do nultého ročníku na vysoké škole v Německu. ÖSD certifikát B1 umožňuje získat rakouské nebo německé občanství, slouží jako doklad jazykových znalostí

²⁸ V části Písemná práce píší studenti 2 texty. Požadovaná hranice 44 % se počítá z maximálního skóre. Získané body za obě části se sčítají. Je tak možné dosáhnout požadovaného počtu bodů i napsáním pouze jednoho z textů.

k naplnění integračních dohod k dlouhodobému pobytu v Rakousku. SMZ slouží jako doklad o ukončení středoškolského studia a předpoklad pro přijetí ke studiu na vysokou školu, ovšem nenahrazuje přijímací zkoušku z cizího jazyka. Ta se většinou pohybuje minimálně na úrovni B2 podle zaměření oboru. Na zahraničních univerzitách například v Německu je častější pro studium požadovaná úroveň jazyka C1.

Na závěr zmiňme ještě jeden faktor, který ovlivňuje rozdíly mezi zkouškami, a tím je finanční rozpočet, který se u placených zkoušek a zkoušky dotované státem výrazně odlišuje. To následně může omezovat například takové věci, jako je nabídnutí dvou variant testu na úrovni B1 a B2.

Poměně širokému využití jazykových certifikátů bohužel SMZ nekonkuruje. Jak jsme již zmínili dříve, oproti původním záměrům se její platnost omezuje v současné době především na doložení zakončení střední školy. Společnost Cermat sice deklaruje možnost využití výsledků jednotné maturitní zkoušky pro přijetí na vysoké školy, v praxi se s ní však příliš nepracuje. Pro školní rok 2020/2021 se uvažuje o zavedení povinné maturitní zkoušky z cizího jazyka. Na základě zkušeností z posledních let po zavedení SMZ a z důvodů stále trvajícího důrazu na vzdělávání v cizích jazycích se v současné době uvažuje také o rozšíření profilové maturitní zkoušky (tedy části maturitní zkoušky připravované školou) o možnost skládat mezinárodně uznávaný jazykový certifikát. Zdá se, že místo sjednocení výstupní zkoušky se závěr středoškolského studia spíše třísť v množství možností a jejich kombinací.

Krátce shrňme hlavní fakta: SMZ se od ostatních jazykových zkoušek zde zmíněných odlišuje především zaměřením na širokou cílovou skupinu a určením minimální bodové hranice pro úspěšné složení zkoušky na 44 %, oproti doporučovaným 65 %. Doklad o složení SMZ slouží především jako potvrzení o ukončení středního vzdělávání. Svůj význam má i ekonomická stránka věci, která může negativně ovlivňovat šíři nabídky SMZ, především například u variant testů pro úroveň B1 a B2.

2.7. Výsledky žáků v SMZ v letech 2011–2015

Na závěr druhé kapitoly se budeme zabývat výsledky žáků v jednotlivých maturitních oborech v minulých letech, které ukážou především rozdíly úspěšnosti jednotlivých typů škol. Dále nás budou zajímat detailní výstupy z výsledků studentů

v jednotlivých dovednostech ověřovaných u SMZ. V neposlední řadě hraje důležitou roli i zlepšování, případně zhoršování studentů v konkrétních dovednostech z hlediska časového vývoje. Data pocházejí z empirické studie (Knotková, 2013) a interních dat Cermatu (2013–2015).

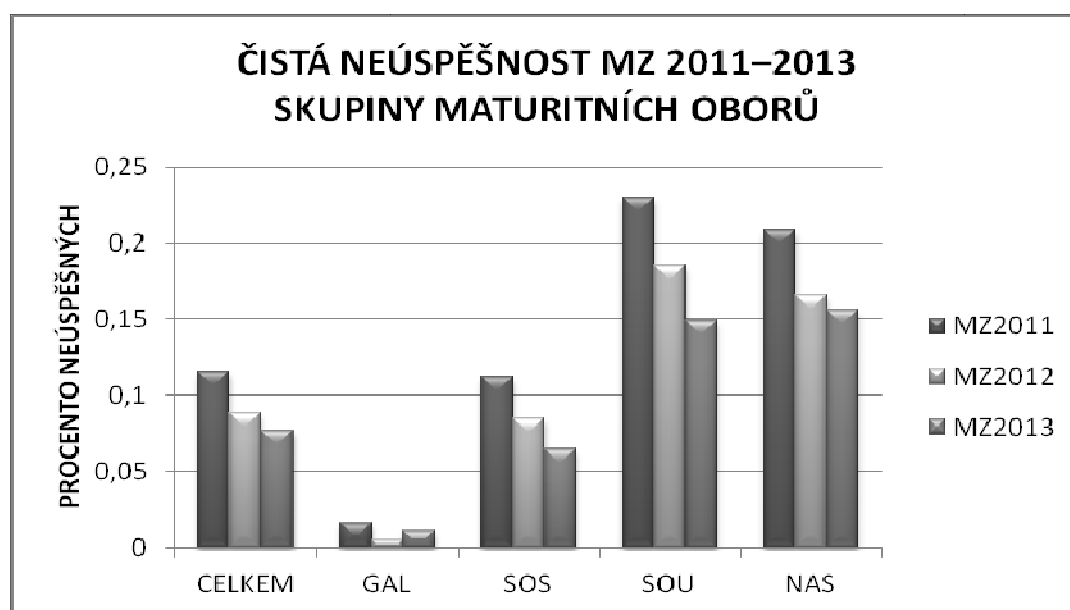
Je nutné předeslat, že se k SMZ z německého jazyka hlásí výrazně méně studentů, než ke zkoušce z anglického jazyka – v roce 2012 to bylo z německého jazyka 6 005 žáků, zatímco z jazyka anglického 39 285 žáků, v roce 2015 z německého jazyka 3 142 žáků a z anglického jazyka 41 291 žáků. O poznání vzadu zůstávají ostatní jazyky, ruština 1 118 žáků, francouzština 137 žáků a španělština 134 žáků. Zatímco zájem o zkoušku z německého jazyka se trvale snižuje (v roce 2011 konalo zkoušku 7 601 žáků, v roce 2012 to bylo 6 005 žáků a 2013 pouze 5 452 žáků²⁹), naopak je tomu u jazyka anglického, kde je také často jazyková úroveň žáků vyšší než B1, což má pozitivní vliv na celkové výsledky úspěšnosti.

Výsledky úspěšnosti ovlivňuje také profilové složení žáků, kteří se ke zkoušce hlásí. Knotková ve svém článku (2013: 7) uvádí poměr přihlášených studentů z jednotlivých typů středních škol: „Ve všech třech ročnících SMZ z NJ bylo nejvíce žáků ze středních odborných škol (SOŠ), téměř 54 % (zejména absolventů SOŠ hotelových a podnikatelských), druhou početnější skupinou byli žáci z gymnázií a lyceí (zejména z gymnázií čtyřletých), třetí skupinou maturanti z nástavbových studií a nejméně početnou skupinu tvořili žáci ze středních odborných učilišť (SOU), cca 7 %. V roce 2013 došlo ke zvýšení počtu maturujících z nástavbového studia (ve srovnání s rokem 2012 téměř o 3 %). V roce 2013 se snížil počet žáků z gymnázií a lyceí (ve srovnání s rokem 2011 téměř o 2 %). Počet žáků, kteří si německý jazyk volí jako povinný předmět SMZ, stále klesá, a to ve prospěch volby angličtiny a matematiky jako povinného předmětu SMZ“.

Ve srovnání s angličtinou se tedy může zdát, že úroveň němčiny klesá, ale pravdou je, že žáci středních odborných škol se z dlouhodobějšího hlediska od zavedení SMZ zlepšili, jak ukážou následující výsledky statistického šetření. Naopak ubylo žáků gymnázií, kteří v roce 2011 a 2012 zvedali průměr jakožto neúspěšnější skupina žáků. Je proto nutné hodnotit výsledky SMZ z němčiny z pohledu kontinuálního pokroku jednotlivých typů škol, jejichž žáci se neustále zlepšují, a nevyvozovat obecné závěry pouze ze srovnání výsledků angličtiny a němčiny, nebo některých typů škol.

²⁹ Data pocházejí z údajů a záznamů, které zpracovává pro své potřeby Cermat. Novotná-Knotková, 2013: 6.

Graf 1: Čistá neúspěšnost SMZ 2011–2013



Vysvětlivky: GAL – gymnázia a lycea, SOŠ – střední odborné školy, SOU – střední odborná učiliště, NAS – nástavbové studium

Zdroj: Novotná-Knotková (2013: 9)

Podíváme-li se na konkrétní výsledky maturantů z let 2011–2013 uvedené v Grafu 1, zjistíme, že nejúspěšnější v SMZ jsou žáci z gymnázií (zejména z 6letých) a lyceí. Ovšem na druhou stranu je také nutné podotknout, že pouze tato skupina se jako jediná mírně zhoršila ve výsledcích v roce 2013 asi o 0,6 % (čistá neúspěšnost 1,1 %).

Naopak u SOŠ čistá neúspěšnost neustále klesá. V roce 2013 již o 5 %. Ze středních odborných škol dosahují nejlepších výsledků absolventi ze SOŠ ekonomických (v roce 2013 neúspěšnost 2,2 %), naopak horší výsledky najdeme u SOŠ zdravotnických a zemědělských podobně jako u studentů ze SOŠ uměleckých. Nejméně úspěšní jsou maturanti ze SOU (vyjma technických) a z nástavbových studií, ale i u nich se dá vysledovat kontinuální zlepšení (2011 neúspěšnost 23 %, 2013 neúspěšnost 14,9 %).

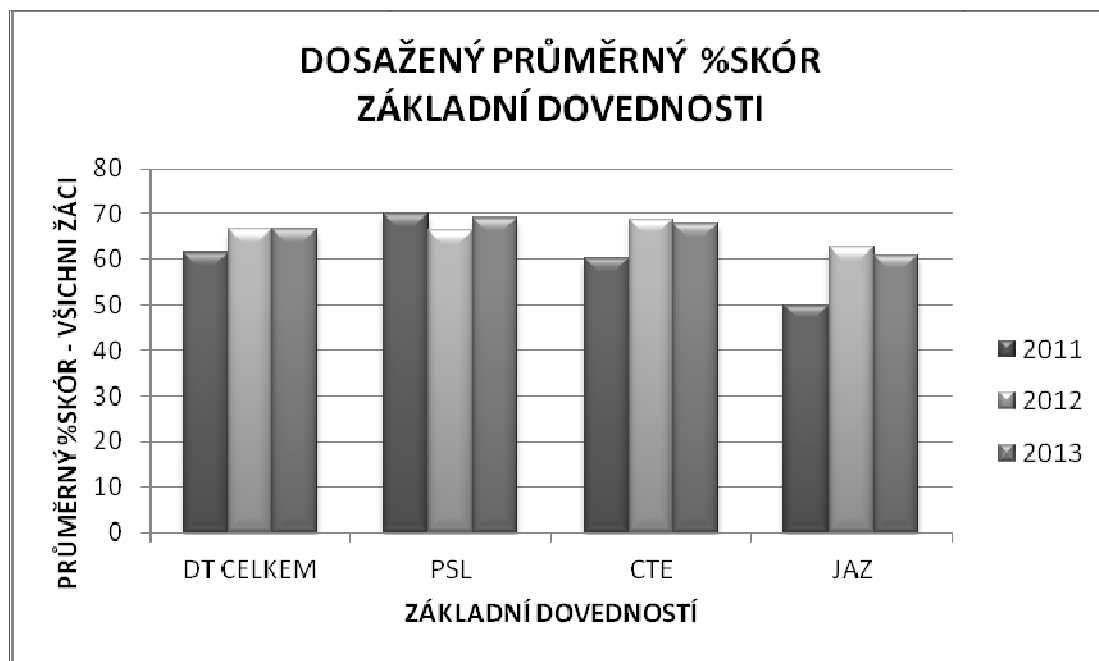
Stejně zajímavé jsou údaje o výsledcích žáků v konkrétních dovednostech. Pro srovnání výsledků SMZ se používají pouze výsledky řádného jarního termínu. Vynechává se opravný termín podzimní a ani výsledky studentů, kteří zkoušku opakují, nejsou zohledňovány, aby se pro statistická měření zajistila co nejvyšší čistota vzorku.

Výsledky v řádném jarním termínu státní maturitní zkoušky z německého jazyka 2011 byly následující: V didaktickém testu neuspělo 12,4 % žáků, v písemné práci neuspělo 5,4 % žáků a u ústní zkoušky neuspělo 8,7 % žáků.

V roce 2012 dosáhli žáci následujících výsledků: V didaktickém testu neuspělo 9 % žáků, v písemné práci 12 % žáků a u ústní zkoušky 6,2 % žáků.

V roce 2013 v didaktickém testu neuspělo 7,7 % žáků, v písemné práci 17,5 % žáků a u ústní zkoušky 7,8 % žáků³⁰. Následující graf ukazuje, jak si vedli maturanti v jednotlivých částech didaktického testu, tj. jaké byly dosažené průměrné procentní skóry v roce 2011, 2012 a 2013.

Graf 2: Dosažený průměrný procentní skór základní dovednosti



Vysvětlivky: PSL – poslech s porozuměním, CTE – čtení s porozuměním, JAZ – jazyková kompetence

Zdroj: Novotná-Knotková (2013: 10)

Jak je vidět, nejnižšího skóre dosahují maturanti při řešení úloh jazykové kompetence, i když je patrné, že se průměr od roku 2011 podstatně zlepšil. Celkové výsledky didaktického testu se pohybovaly průměrně mezi 60 až 70 %, což je uspokojivé z hlediska toho, že by se většina vešla i nad minimální bodovou hranici 60 %, větší problém by byl ovšem s bodovou hranicí 65 %.

³⁰ Údaje pocházejí z interních dat Cermatu zpracovávaných k jednotlivým maturitním zkouškám.

V dovednosti psaní dosahovali nejlepších výsledků maturanti ze skupiny gymnázií a lyceí v obou částech PP z NJ (průměrný procentní skóre za celou PP činí 80,6 %). Naopak u absolventů nástavbových studií nalezneme nejnižší dosažený průměrný procentní skóre (průměrný procentní skóre za celou PP činí 50,2 %). Maturanti všech skupin maturitních oborů, vyjma žáků ze SOU, byli v 1. části PP úspěšnější než ve 2. části PP.

V roce 2012 byla podle Novotné-Knotkové (2014: 68) situace zcela opačná a žáci dosahovali lepších výsledků v 2. části PP. Výsledky lze porovnat v Tab. 4, která pochází ze zpracování dat pro účely Cermatu a nabízí přehled výsledků písemné práce žáků jednotlivých studijních oborů.

Tab. 9: Přehled úspěšnosti žáků jednotlivých SŠ z Písemné práce v SMZ z NJ

NĚMČINA-ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ PÍSEMNÉ PRÁCE ŘÁDNÝ TEMÍN POVINNÉ ZKOUŠKY		POČET ŽÁKŮ					PRŮMĚRNÝ % SKÓR	
		PŘIHLÁŠENI	KONALI	NEUSPĚLI	USPĚLI	CELKEM	1. ČÁST	2. ČÁST
MZ 2011 JARO	CELKEM	9640	7695	415	7280	67,9	-	-
	GYMNÁZIA	1338	1263	4	1259	81,3	-	-
	SOŠ	5530	4538	169	4369	67,8	-	-
	SOU A NÁSTAVBOVÉ STUDIUM	2772	1894	242	1652	58,9	-	-
MZ 2012 JARO	CELKEM	6927	6021	722	5299	65,0	64,1	66,9
	GYMNÁZIA	965	935	2	933	82,2	81,3	84,1
	SOŠ	4146	3666	349	3317	65,1	64,2	67,0
	SOU A NÁSTAVBOVÉ STUDIUM	1816	1420	371	1049	53,5	52,7	55,1
MZ 2013 JARO	CELKEM	6387	5464	758	4706	64,0	63,8	63,9
	GYMNÁZIA	841	810	4	806	84,2	83,0	83,8
	SOŠ	3759	3266	335	2931	64,3	64,1	64,3
	SOU A NÁSTAVBOVÉ STUDIUM	1787	1388	419	969	51,5	51,7	51,6

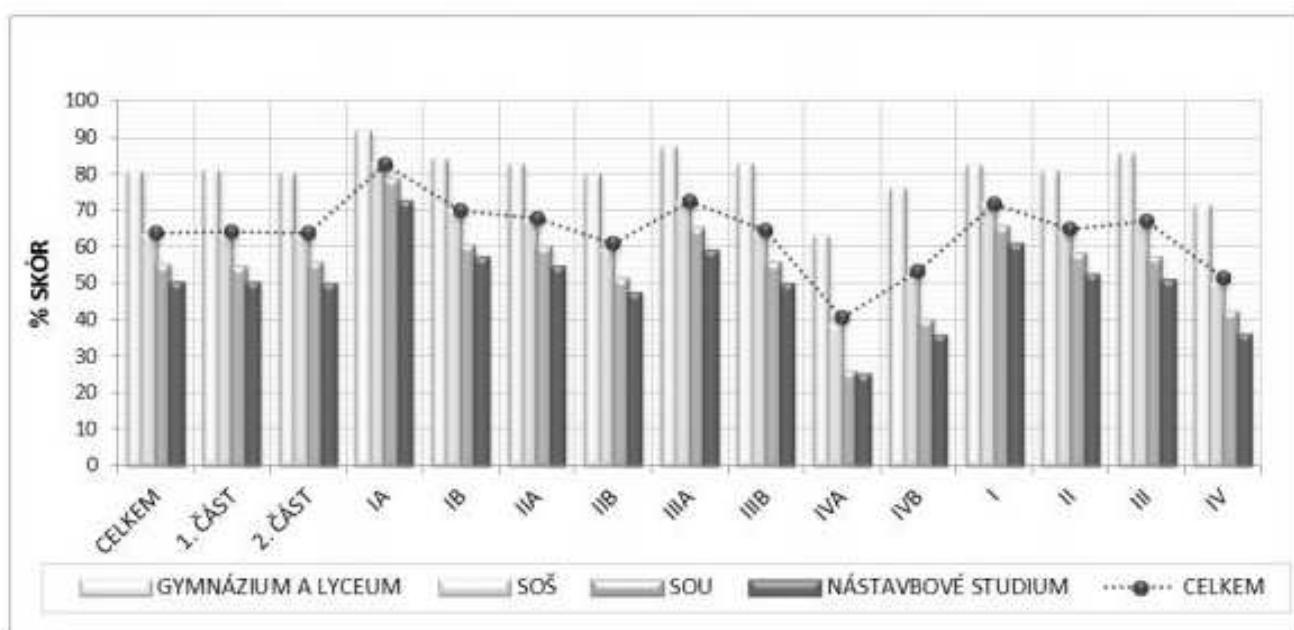
Zdroj: Novotná-Knotková (2014: 68)

V údajích za rok 2011 chybí dílčí data k jednotlivým textům a k dispozici jsou pouze celkové výsledky maturitních oborů. Důvodem je, že v tomto roce byly písemné práce hodnoceny učiteli na školách. V roce 2012 již bylo zavedeno centralizované hodnocení, a proto vidíme jak celkové, tak i dílčí údaje k oběma textům, to platí i pro rok 2013. Pro rok 2011 platí také zvláštní výjimka, která se později již neopakovala, a to, že v tomto roce se písemná část maturit konala až po části ústní a ti, kteří neuspěli u jedné z dílčích zkoušek, museli opakovat všechny tři dílčí zkoušky. Z toho důvodu žáci, kteří neuspěli u ústní zkoušky, nenastoupili již k části písemné, protože v podzimním zkušebním období museli stejně

opakovat vše. V tabulce jsou pouze výsledky řádného jarního termínu, a proto je vzorek za rok 2011 odlišný od ostatních let.

V grafu číslo 3 sledujeme výsledky, kterých dosahovali maturanti v jednotlivých analytických kritériích v roce 2013. Spodní osu grafu tvoří jednotlivá analytická kritéria první (IA – IVB) a druhé části (I–IV) písemné práce³¹:

Graf 3: Dosažený průměrný %skór maturantů v PP z NJ 2013 dle skupin maturitních oborů



Vysvětlivky: SOŠ – střední odborné školy, SOU – střední odborná učiliště

Zdroj: Novotná-Knotková (2014: 68)

Nejlepších výsledků dosáhli maturanti všech čtyř skupin maturitních oborů v oddíle IA (splnění zadání), poté v oddíle IIIA (správnost použité slovní zásoby), naopak méně uspokojivých výsledků v oddílech IVA (správnost použitých mluvnických prostředků) a IVB (rozsah mluvnických prostředků).

Ve druhé části PP se u většiny žáků nejvyšší dosažený průměrný procentní skór vyskytuje ve sloupci I (splnění a zpracování zadání), vyjma u absolventů gymnázií a lyceí. Ti dosahovali nejlepších výsledků ve sloupci III (správnost a rozsah slovní zásoby), a až poté poté ve sloupci I (splnění a zpracování zadání). Nejnižší průměrný procentní skór nalezneme u všech žáků ve sloupci IV (správnost a rozsah mluvnických prostředků).

³¹ Přehled kritérií pro hodnocení PP z NJ v SMZ naleznete v kapitole 4.4.1.

Při porovnání výsledků maturantů ze SMZ 2012 a 2013 Novotná-Knotková (2014) konstatuje, že se žáci ze skupiny gymnázií a lyceí, SOŠ a SOU v první části PP SMZ 2013 zlepšili, absolventi nástavbových studií naopak zhoršili. Ve 2. části PP SMZ 2013 se však výsledky všech žáků naopak zhoršily, a to zejména výsledky absolventů nástavbových studií. „Srovnáme-li výsledky z MZ 2012 a 2013 v jednotlivých oddílech a sloupcích kritérií, dojdeme k závěru, že se žáci z gymnázií a lyceí zlepšili ve všech oddílech první části PP, vyjma oddílu IVA (správnost použitých mluvnických prostředků), ve kterém se jejich výsledky v roce 2013 naopak zhoršily. Žáci ze SOŠ se zlepšili ve všech oddílech kritérií, vyjma oddílu IIA (organizace textu), ve kterém se zhoršili. Výsledky maturantů ze SOU se zlepšily v roce 2013 ve všech oddílech, vyjma oddílů IB (zpracování zadání) a IIA (organizace textu), ve kterých jejich průměrný procentní skóre klesl. Absolventi nástavbových studií se naopak zhoršili ve všech oddílech, vyjma oddílů IA (splnění zadání) a IIB (prostředky textové návaznosti), ve kterých došlo k mírnému zlepšení výsledků žáků. Ve druhé části se výsledky maturantů z gymnázií a lyceí v roce 2013 zhoršily ve všech sloupcích, vyjma sloupce III (správnost a rozsah slovní zásoby), ve kterém se tito žáci zlepšili. Absolventi ze SOŠ a nástavbových studií se zhoršili ve všech sloupcích kritérií. Žáci ze SOU se ve svých výsledcích zhoršili ve sloupcích I (splnění a zpracování zadání) a IV (správnost a rozsah mluvnických prostředků), naopak ve sloupcích II (organizace textu, prostředky textové návaznosti) a III (správnost a rozsah slovní zásoby) jejich průměrný procentní skóre v roce 2013 vzrostl“ (Novotná-Knotková, 2014: 68).

Při srovnání výsledků z jednotlivých let nesmíme zapomenout, že nejen test sám, ale i způsob hodnocení jednotlivých úloh prošly dílčími změnami. Proměnou prošlo bodové ohodnocení úloh, takže v aktuální verzi testu je každá úloha hodnocena jedním bodem (týká se především didaktického testu). Opravování testů také prošlo proměnou. V současné době (od roku 2012) jsou testy z německého jazyka hodnoceny týmem certifikovaných hodnotitelů Cermatu, oproti původnímu stavu, kdy testy vyhodnocovali učitelé na školách, byl celý proces centralizován. Podle studie k hodnocení v SMZ (Novotná-Knotková, 2014: 59) centralizace hodnocení přinesla zvýšení objektivity, přesnosti, spolehlivosti a srovnatelnosti výsledků.

Výsledky u SMZ z NJ z let 2014 a 2015 si shrneme jen krátce, abychom mohli sledovat vývoj úspěšnosti žáků v jednotlivých dovednostech a vytvořili tak návaznost na empirický výzkum, který je prezentovaný v praktické části této práce a vychází právě z dat

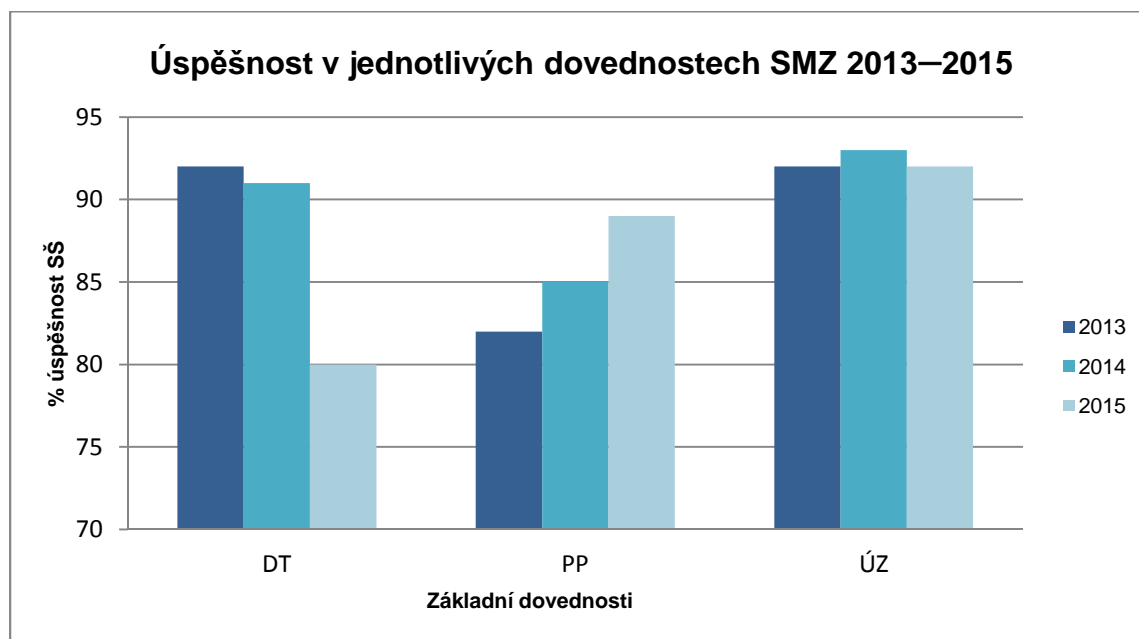
z let 2014 a 2015. Data v následujícím grafu srovnáme s výsledky z roku 2013, kdy už platila v současnosti používaná pravidla pro hodnocení.

Jak jsme se dozvěděli již výše, závisí výsledky jednotlivých předmětů u SMZ na podílu žáků z jednotlivých studijních oborů, kteří se ke zkoušce přihlásí. SMZ z NJ si v roce 2015 nejčastěji volily SOŠ pedagogické a humanitní (8,4 %), zdravotnické (9,8 %) a nástavbové studium (12,8 %). Ve srovnání s nimi to u gymnázií bylo pouze 2,9 % a u lyceí 3,3 %. Největší pokles zájmu o SMZ z NJ oproti roku 2014 ukazují SOŠ zdravotnické, zemědělské a hotelové (až o 4 %).

Výsledky v konkrétních dovednostech u SMZ z NJ – v roce 2014 v didaktickém testu neuspělo 9 % žáků, v písemné práci 15 % a v ústní zkoušce 7 %.

V roce 2015 neuspělo v didaktickém testu 20 % žáků, v písemné práci 11 % a u ústní zkoušky 8 % účastníků³².

Graf 4: Úspěšnost v jednotlivých částech SMZ 2013–2015 všech maturitních oborů



Vysvětlivky: DT – didaktický test, PP – písemná práce, ÚZ – ústní zkouška

Z těchto údajů vyplývá, že se výrazné zhoršení ve výsledcích písemné práce, které bylo zaznamenáno v roce 2013, pomalu zlepšuje. Naopak sledujeme výrazný propad u výsledků didaktického testu v roce 2015. Ústní zkouška se pohybuje od začátku kolem 8%

³² Zpracováno podle údajů Cermatu: <http://vysledky.ceremat.cz/data/>

neúspěšnosti bez výrazných výkyvů a až do letošního roku vykazovala stabilní výsledky obdobně jako didaktický test.

Výsledky u jednotlivých typů škol jsou také poměrně stabilní ve srovnání s výsledky šetření Knotkové (2013), nejlepších celkových výsledků dosahují stále víceletá gymnázia a lycea, ale zlepšení lze sledovat u všech typů středních škol.

Shrneme-li nejdůležitější body této kapitoly, je podstatné, že společná SMZ umožňuje srovnání výsledků vzdělávání různých maturitních oborů. Díky shromážděným datům vidíme i neustále se snižující zájem žáků o maturitní zkoušku z německého jazyka (podobně jako ostatních jazyků nyní na SŠ v pozici L3). Od zavedení SMZ ve školním roce 2010/2011 můžeme sledovat v němčině postupné zlepšení výkonu maturantů všech studijních oborů. Pro účely této práce je ve středu zájmu především písemná práce. Jak ukazují výsledky, tato část byla hlavním úskalím státní maturitní zkoušky a také největším rozdílem pro ty střední školy, které v dřívější maturitní zkoušce neměly písemnou práci zahrnutou. V další části práce se budeme věnovat dovednosti psaní z metodicko-didaktického hlediska, její roli ve výuce a způsobech testování.

3. Dovednost psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka

Tato kapitola je věnována psaní ve výuce cizích jazyků se zaměřením na jazyk německý. Problematika psaní je v odborné literatuře zastoupena v mnoha publikacích z nejrůznějších pohledů, vzhledem k zacílení této práce se jí budeme věnovat především v kontextu ostatních jazykových dovedností a specifickým přístupům k psaní v didaktice. Druhým velkým tématem je současná pozice psaní ve výuce, především jeho funkce, druhy textů a s tím související aktuálními problémy v oblasti revizí a korektur textů.

3.1. Historický exkurz

Dovednost psaní patří mezi základní jazykové kompetence a je pojmána jako rovnocenná vůči čtení, poslechu či mluvnímu projevu. Tento koncept je ovšem výsledkem mnohaletého vývoje. Zdůrazňování jednotlivých kompetencí se během let a různých didaktických i metodických přístupů vystřídalo několikrát a často to bylo právě na úkor psaní, které bylo ponecháváno na okraji z hlediska učení se cizího jazyka a jeho používání v praxi. Argumenty vztahující se k minimálnímu využití psaní v cizím jazyce v každodenních situacích, jak zmiňuje Huneke (2010: 143), kontrastují s rolí, kterou má psaní například jako součást jazykových testů a zkoušek.

Tomuto tématu bude věnována jedna z následujících kapitol k testování psaní. V současné době přetrvává snaha o prosazování modelu rovnocenného pojetí jazykových kompetencí a je zdůrazňován význam postupného rozvíjení všech jeho složek. Postavení psaní ve vývoji didaktických metod se značně proměňovalo, shrňme si nyní krátce jednotlivé přístupy³³.

Gramaticko-překladová metoda v duchu humanistických tradic považovala za nejdůležitější řečové dovednosti čtení a psaní. Psaní zde sloužilo jako kontrolní a cvičný prostředek pro ovládnutí gramatických pravidel, velmi často například formou diktátů. „Cílem výuky bylo dosažení kvality standardizovaného písemného projevu, navíc literárně orientovaného“ (Huneke 2010: 191). V přímé metodě bylo psaní postaveno až na poslední místo mezi řečovými dovednostmi a mělo opět pouze roli pomocného prostředku při výuce jazyků. Audio-lingvální a audio-visuální metoda pracuje se všemi čtyřmi řečovými

³³ Podrobně o vývoji didaktických přístupů např. Choděra (1999) nebo Häuslerová – Nováková (2008).

dovednostmi, avšak na první místo při výuce jazyka klade dovednosti poslech a mluvní projev. „Psaní bylo považováno za překážku a příčinu zdržování se během jazykové výuky, jejímž cílem bylo rychle si osvojit schopnost komunikace. Čtení a psaní se proto přidávají postupně až v pozdější fázi osvojování cizího jazyka“ (Faistauer, 2010: 866).

Komunikativní přístup k jazyku postavil mluvní projev do výsadní pozice nad všechny ostatní řečové dovednosti a čtení s psaním odsunul záměrně zcela stranou. Časově náročný proces psaní v cizím jazyce byl odsunut ve prospěch rychlého osvojení schopnosti komunikovat a domluvit se (Krumm, 1989). Podíváme-li se na tento přístup z jiné perspektivy, přinesl také požadavek používání autentických textů ve výuce, které mají připravovat žáky na reálné komunikační situace, a tento trend se drží úspěšně dodnes i v kontextu nových didaktických konceptů.

Teprve během 90. let, na základě podnětů výzkumu orientovaného na oblast psaní, začaly vznikat učebnice, které se soustředily na speciální potřeby jednotlivých skupin studentů, a tak se nabízí možnost rozvoje dalších jazykových dovedností jako například čtení a psaní odborných textů apod. Také *subjektivní obrat*, který do centra učebního procesu staví žáka a jeho potřeby, přináší s sebou mimo jiné volné psaní a požadavek atraktivních témat a způsobů práce, které podporují autonomii žáků ve výuce. V odborné literatuře z tohoto období se objevuje psaní jako nový předmět zájmu nejen didaktiků, ale i lingvistů³⁴. K obratu v zájmu o psaní v cizích jazycích přispěl pragmatický obrat v lingvistice, který zachycují práce z konverzační analýzy nebo analýzy diskurzu, nové kulturní a sociolingvistické výzkumy nebo výsledky kognitivně-psychologického přístupu (podrobnější vývoj a vliv jednotlivých směrů například Auer, 2014).

V současné době vycházejí metody ve výuce ze všech čtyř základních jazykových dovedností s mírným prvotním upřednostňováním receptivních dovedností před produktivními (srov. Janíková, 2011). Ovšem jak podotýká Krumm (2001), neexistuje jedno jediné závazné pořadí zprostředkování jazykových dovedností. Politická situace přispívá k podporování interkulturního přístupu k cizím jazykům, který má kořeny již v empirických

³⁴ (Günther (1983): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit; Kast (1989): Vom Wort zum Satz zum Text; Neuner (1989): Spielend schreiben lernen; Wrobel (1995): Schreiben als Handlung; Böth (1995): Bewusster Schreiben atd.)

výzkumech v 80. letech. Zdůrazňuje se zde kulturní podmíněnost jazykového jednání³⁵, komunikace a specifika textových druhů s odkazem na důsledky pro oblast pragmatiky (Esser, 1997 nebo Heineman, 2010). Na tyto úvahy navazuje Riehl (2001) a zvažuje působení globálních vzorů, sociokulturně konvencionalizovaných textových vzorů, ritualizovaných textových druhů (recepty, formuláře) a možnosti inovací v jejich struktuře.

V návaznosti na didaktické pojetí psaní je důležité popsat i pozici, kterou ve výuce psaní zastává a k čemu by mělo prakticky směřovat. Tato pozice se konstituuje na základě cílů výuky, zvolených textových druhů a typologie úloh. Zásadní otázky, kterými se didaktika u psaní zabývá, jsou podle Hunekeho (2010: 144) následující dvě: Jaký potenciál obsahuje proces psaní z hlediska učení se cizímu jazyku? Jaké jsou možnosti začlenění psaní do výuky a jeho podpora?

Portmann (1991: 453) považuje za klíčové faktory pro školní psaní následující čtveřici:

- předmět výuky (ovlivňuje textové formy a jejich obtížnost);
- kritéria pro určení sledu úloh (textové faktory – předloha, kontext, koherence...);
- struktura psaní ve výuce (od podnětu pro psaní až k závěrečnému přepracování textu);
- způsob procvičování a propojení jednotlivých úloh.

Dále nazírá psaní ze dvou úhlů – z pohledu procesu a produkce. Pod procesem rozumí samotný akt psaní bez ohledu na to, jaký text stojí na konci, produkce pro něj reprezentuje výsledný text. Bohn rozlišuje naopak psaní jako prostředek a psaní jako cíl. Psaní jako prostředek interpretuje jako jazykovou činnost, která je zásadní k získání a rozvoji dalších kompetencí. Psaní jako cíl je realizace systému normovaných grafických prostředků, které slouží k jazykově správnému a adekvátnímu vyjádření myšlenek (srov. Faistauer, 1997: 64).

K užitečnosti psaní ve výuce se znovu vyjadřuje Portmann (1991), který zdůrazňuje, že by psaní mělo patřit ke každodenní praxi a poukazuje na to, že psaní je vhodné k tomu, aby se na již probrané učivo navazovalo učivo nové. Zároveň by mělo být začleněno do kurikula všech jazykových kurzů nejen jako obsah výuky, ale i jako obsah zkoušek, což pak vede v důsledku k jasnému definování metod a plánování výuky psaní ze strany učitelů

³⁵ Text je v komunikačně-pragmatickém přístupu textové lingvistiky pojímám jako jazykové jednání, srov. Koch (2010).

i k definování požadavků ke zkouškám. Tato myšlenka zcela koresponduje s výzkumným záměrem v této práci a s vývojem jazykových testů v posledních letech i se sjednocením obsahů vzdělávání pro jednotlivé jazykové úrovně.

Shrneme-li současný přístup k dovednosti psaní, jak uvádí Fix (2014: 14), je zásadní kompetencí v době, kdy společnost žije mediálním přenosem informací. Vytvářet text neznamena pouze ovládat gramatická pravidla a písmo, ale také být schopen vytvářet koncept textu. Jedná se tedy o vytváření textu v rámci jednání a jeho souvislostí.

Moderní didaktika psaní se zabývá funkcí psaní v reálných komunikačních situacích a podporou dílčích aspektů jazykového jednání v komplexním procesu komunikace. Využívá k tomu empirického výzkumu a poznatků disciplín jako textová lingvistika, kognitivní psychologie, neurolingvistika, teorie komunikace, a jejím cílem je zkoumání procesu učení a pokroků v procesu psaní žáků.

3.2. Psaní v rámci komunikačních dovedností

„Psaní představuje vizuální reprezentaci jazyka. Je vnímáno v úzké souvislosti s čtením, obě dovednosti pak dále umožňují písemnou komunikaci a jako takové jsou úzce spjaty i s kulturou a zvyky dané země“ (Faistauer 2010: 866).

Psaní je úzce propojeno s ostatními řečovými dovednostmi, a to nikoli jen jako vhodný prostředek pro jejich nacvičování (tzv. instrumentální psaní). Užitek je většinou oboustranný. Učíme-li se psát, není to možné bez zvládnutí čtení, které je neustálým průvodcem a kontrolní instancí při psaní (případně ještě s vnitřní artikulací), a dá se říci, že na kvalitě čtení závisí i kvalita psaní. Čtení pak zastává stejnou roli jako poslech při mluvním projevu. Psaní i čtení jsou společně založené na grafickém systému, proto se je učíme zároveň. Na základě této souvislosti se předpokládá i zlepšení dovednosti psaní u žáků, kteří více čtou. Faistauer (2010) dále poznamenává, že při vytváření ústního nebo písemného sdělení se zapojují podobné procesy, a tak můžeme při vytváření návyků čerpat ze zkušeností z obou způsobů komunikace. Psaní má navíc pozitivní vliv na mluvní projev, neboť v procesu psaní jsou uplatněny artikulární, vizuální i motorické komponenty. A svou roli zde zastává i vnitřní artikulace, která psaní ve většině případů doprovází. Vidíme tedy propojení na několika kognitivních úrovních. Z pragmatického hlediska se všechny čtyři dovednosti propojují s principy komunikační interakce, tedy přejímáním komunikačních rolí.

Psaní je v rámci všech čtyř jazykových dovedností pravděpodobně nejvíce integrováno, jsou v něm obsaženy části všech tří ostatních dovedností, a tak může být jejich osvojování díky psaní podporováno³⁶. Přesto není pojímáno jako dovednost, která by byla součástí ostatních a měla jen podpůrnou funkci, ale jako dovednost samostatná. Psaní je považováno za nejkomplikovanější a nejobtížnější dovednost, zapojují se při něm akusticko-motorické, vizuální a graficko-motorické součásti (Esser, 1993: 118). Specifikou psaní v cizím jazyce je také skutečnost, že je většinou pouze součástí výuky, na rozdíl od poslechu, mluvního projevu nebo čtení, které se častěji zapojují i v situacích mimo výuku.

Faistauer (2010: 868) se domnívá, že přestože se psaní dostává od 80. let více pozornosti ve výzkumech, zůstává pro mnohé žáky, učitele, v některých učebnicích a kurikulu daleko za mluvním projevem, kterému je ve výuce věnováno více prostoru. Důvodem podle ní je nedostatek různorodých cvičení a absence systematické typologie, která by pomohla k rozvoji dovednosti během výuky. Dalším důvodem může být časová náročnost a pomalé pokroky celého procesu. Přesto již bylo podniknuto mnoho opravdu systematických kroků proto, aby psaní bylo vymezeno jasné místo nejen v rámci metodologických a didaktických úvah, ale i v rámci výuky a cílů vyučování ve vztahu k odpovídajícím referenčním úrovním daného cizího jazyka.

Psaný jazyk má vedle mluveného v běžné komunikaci vlastní významnou roli, existují zde patrné rozdíly v charakteristice obou kódů, které nelze jednoduše nahradit, a současně se vyskytují situace, kdy se obě dovednosti doplňují a prolínají (srov. Šimečková, 1993). Podívejme se na rozdíly mezi mluveným a psaným jazykem jak je uvádí Weigle (2002: 15):

- stálost (Mluvený jazyk musí probíhat v reálném čase, zatímco psaný jazyk je stálý a může být čten víckrát.);
- formulace (Psaní obvykle poskytuje více času pro plánování a kontrolu textu před jeho dokončením, zatímco mluvní projev musí být naplánován, zformulován a přizpůsoben podmínkám během několika okamžiků, pokud se chce mluvčí účastnit například rozhovoru.);
- vzdálenost (Vzniká většinou v psané komunikaci mezi pisatelem a příjemcem, z toho důvodu vyžaduje větší podrobnost, neboť tu chybí společný kontext, který je naopak přítomný při osobní komunikaci dvou mluvčích.);

³⁶ Více k pojetí jazykových dovedností např. Faistauer (2001 a 2010), Königs (1993).

- pravopis (V ústní komunikaci hraje malou roli v porovnání s množstvím nástrojů, které má mluvčí k tomu, aby formuloval své sdělení, například intonace, důraz, pauzy, hlasitost atd.);
- komplexnost (Psaný jazyk je charakteristický delšími větnými celky a subordinativními větami vedlejšími, naopak mluvený jazyk vykazuje více kratších větných celků a spojení mezi nimi jsou často koordinativní.);
- formálnost (Z hlediska společenského a kulturního použití psané a mluvené formy komunikace směřuje psaný jazyk k větší formálnosti než mluvený.);
- slovní zásoba (Psaný jazyk obvykle obsahuje širší slovní zásobu i slova s menší frekvencí výskytu než jazyk mluvený.).

Psaní klade větší nároky na uživatele jazyka podle Hunekeho (2010: 146) i v dalších oblastech:

- explicitnost formulací (Na rozdíl od ústní komunikace je nutné zohlednit absenci reakce posluchače, která nám hodně napoví a je spoluvůrcem rozmluvy. Ani okamžité opravy vyjádření nebo pozdější specifikace a vysvětlení nejsou možné. Aby se předešlo nedorozumění, je nutné formulovat přesně, přiměřeně situaci, diferencovat a vyvarovat se chyb.);
- samostatná práce při opravování a revizi textů (Již ve fázi psaní textu a hledání vhodné formulace či vazby dochází k reflexi a revizi, které vedou k upevňování učiva a podporují aktivaci kontextově zapojených informací z paměti.);
- kritické a experimentální zacházení s jazykem (Dostatek času pro formulování textu oproti nutnosti rychlé reakce v ústní komunikaci vytváří uvolněnou atmosféru s možností promyslet formulace a postavit se k celému textu s reflexí, sebekritičností i kreativitou.);
- zacházení s různými druhy textů (Nejen různé druhy textů, ale i různé přístupy podmíněné jazykovým a kulturním kontextem vyžadují specifické vědomosti a dovednosti. Abychom naplnili očekávání čtenáře, je někdy nezbytné studium kultury i reálií.);
- rozvíjení a organizace témat (Při generování a diferenciaci tematických plánů dochází k aktivování a přeorganizování vědomostí, což podporuje epistemická funkce psaní.).

Rozdílná použití mluvené a psané formy komunikace určují různé důvody i komunikační (či jiné) cíle. Weigle (2002: 16) navíc uvádí, že se při těchto druzích komunikace jedná i o rozdílné kognitivní procesy. Od psaného textu očekáváme něco jiného než od mluveného a podle naplnění našich očekávání pak i text hodnotíme.

Stále ještě můžeme říci, že pro psaný jazyk je typická větší vázanost na jazykovou normu, než u jazyka mluveného, ovšem elektronická komunikace podrobuje tuto tezi těžké zkoušce, proto je nutné dodat, že vždy záleží především na komunikační situaci³⁷. V praxi komunikaci nejvíce ovlivňují, jak bylo již naznačeno výše, tzv. nová média (srov. Schlobinsky, 2005). Ta ovlivňují podobu, průběh i způsob komunikace, ať už mluvené nebo psané. Jejich každodenní používání vytváří podněty k zařazení některých nezbytných dovedností do výuky. Například psaní e-mailů a krátkých textových zpráv se stalo základní formou písemné komunikace. Média mají vliv nejen na žánry, normu či účel psaní textů, psaný jazyk se celkově přibližuje mluvenému svou neformálností, kratšími větami a často nepřesným a méně komplexním vyjadřováním. Nepřehlédnutelným faktorem je také americká angličtina, která na internetu dominuje a ovlivňuje tak anglicky i neanglicky hovořící země.

Vraťme se ale k médiím. Volbou média v podstatě vybíráme i komu, co a jak sdělíme. Elektronická média umožňují vkládat do textu videa, obrázky a propojovat texty navzájem přímými odkazy. Vznikají tak zajímavější, delší a podle Hylanda (2010: 59) i hůře opravitelné texty. Obecně se upřednostňuje používání obrazů před textem, což přináší lepší porozumění i větší produkci takovýchto multimodálních textů. Tento trend zasahuje nejrozumnější oblasti od reklam až po vědecké články a nese s sebou nové nároky na kompetenci autora, který spojuje ve svém sdělení obrazy a text. Hyland (2010) také upozorňuje, že i umísťování obrazů do textu probíhá podle pravidel tzv. vizuální gramatiky a má svou strukturu. Jako příklad uvádí, že obrazy zastupující známou informaci jsou situovány doleva a ty nesoucí novou informaci doprava. Dodává ale, že je nutné počítat i v tomto případě s kulturními specifiky, jako u každé jiné komunikace, a považuje to za zajímavou součást moderní výuky psaní.

Tradiční pojetí rozdílů mezi psanou a mluvenou komunikací doplňuje výzkum věnovaný oblastem, kde se oba kódy prolínají. Jedná se o případy především právě v moderní elektronické komunikaci, ale i například u čtených přednášek nebo oficiálních projevů, kdy se

³⁷ K diskuzi o jazykové normě a proměně jejího pojetí např. Nebeská (1992) nebo Homoláč – Nebeská (2000).

charakteristiky obou kódů mísí a překrývají. V odborné literatuře nalezneme k tomuto tématu pojmy jako koncepční mluvenost a koncepční psanost, mluvená psanost a psaná mluvenost nebo Sprache der Nähe und Sprache der Distanz³⁸. Dochází pak k tomu, že psaný text vykazuje jasné charakteristiky mluvního projevu a naopak. Tradiční pojetí tak dostává trhliny a je otázkou, zda setrvávat u obvyklých kategorií psanost a mluvenost, nebo vytvořit kategorie nové, jak se o to pokouší například Verena Thaler³⁹.

Na okraj celé problematiky zmiňme také hypertext, který vyžaduje zcela novou práci s informacemi, kdy výchozí text již není lineární, ale je propojený s dalšími texty, což vyžaduje výběrovost při jejich čtení a klade i nové nároky na text samotný a jeho strukturu. Tato cesta pravděpodobně naznačuje další vývoj a směr výzkumu v oblasti psaní, ale dále se jí nebudeme zabývat, neboť nezasahuje přímo pojetí tradičních textů ve výuce, které tvoří jádro této práce.

Shrme-li krátce tuto kapitolu, zastává psaní v rámci komunikačních dovedností nezastupitelnou roli jako podpůrný prostředek pro zvládnutí ostatních dovedností a tvoří s nimi ucelený systém. Neurodidaktické poznatky potvrzují pozitivní efekt psaní na kognitivní procesy při učení. Přesto nemá psaní pouze funkci doprovodného prostředku, ale je i samostatně vymezenou jazykovou kompetencí. Tradičně jsou produktivní dovednosti děleny na mluvní projev a psaní. Specifické rysy, které tyto dva způsoby komunikace donedávna spolehlivě charakterizovaly, jsou s příchodem tzv. nových médií relativizovány. Psaný text získává charakteristiky kódu mluveného a naopak. Stále větší podíl elektronické psané komunikace pravděpodobně přinese další posun ve vymezení obou kódů. Prozatímní tendence ukazuje především na přibližování mluvnímu projevu.

3.3. Didakticko-metodické souvislosti

Jako „rozkoš z textu“ (Barthes, 2008) by se daly označit tendence v zájmu teoretiků i didaktiků v cizích jazycích, jejichž reflexe se částečně projevuje i ve výuce. Pojetí práce s textem a výuky psaní se snaží být přístupné a otevřené všem, kdo se této dovednosti učí,

³⁸ Více k tomuto tématu např. Koch – Oesterreicher (2007).

³⁹ Thaler, Verena: *Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität. Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen*. Zeitschrift für Germanistische Linguistik. 2007.

i těm, kdo ji chtějí rozvíjet a zlepšovat, což znamená především zohlednění individuálních učebních strategií a postupů (Rieger, 1999).

Podle Portmanna (1991) existují tři přístupy k didaktice psaní:

- volné psaní, které zohledňuje široké pojetí výuky psaní;
- textově-lingvistický nebo komunikativně-pragmatický, který vychází z otázky textuality a konstituce textu a zaměřuje se na aspekty prostředků propojujících texty mezi sebou a dosažení komunikačního cíle u adresáta;
- procesní přístup zdůrazňující cíl a průběh psaní, stejně jako organizaci práce a kognitivní procesy během psaní.

Všechny tři přístupy mají svůj podíl na historii vývoje didaktiky psaní a formovaly to, jak se psaní v současné době prolíná do výuky a jak je v ní využíváno. Hovoříme-li o dovednosti psaní, jedná se nejen o velmi komplexní proces propojující množství mentálních a jazykových aktivit. Rozhodně se za ním skrývá mnohem víc, než co napovídá výsledný text, který je výsledkem přenosu vědomostí z mentálních struktur do lineárně organizovaných myšlenek.

Bohn (2010) uvádí pět druhů psaní podle cílů výuky, které jsou, jak jsme viděli v RVP, poměrně obsáhlé: komunikační – personální – kreativní – instrumentální – interkulturní. My tento přehled doplníme a u jednotlivých přístupů k metodám výuky psaní zdůrazníme různé postupy při psaní textů, ukážeme, co rozvíjí a jaké výhody či nevýhody jejich aplikování současné didaktice psaní přináší.

Tradiční způsob výuky psaní je orientován na textové druhy a vzory, které se dostaly do textovělingvistické terminologie v průběhu 70. let (více Thurmair, 2010). Rozpoznání textového druhu má zásadní vliv na textovou produkci i recepci. Textové druhy jsou částečně kulturně podmíněné (např. dopis, srov. Heinemann, 2010) a základní znalosti o nich by žáci měli mít především v případě, pokud daný textový druh z rodného jazyka neznají nebo pokud se v základních rysech odlišuje od vzoru v jejich rodném jazyce. V odborné literatuře je tento pohled zdůrazňován především v anglosaské tradici (srov. Hyland, 2009; Weigle, 2002), ale studie k tomuto tématu najdeme i mezi autory německými (např. Esser, 1997 nebo Hufeisen, 2008).

Kopírování struktury textových vzorů, dodržení stylu a jazyková správnost jsou stále klíčovými hledisky při posuzování dobrého psaní a nároků na žáky. Tuto linii je možné

vysledovat k didaktice 19. století, která navazuje na výuku latiny a rétorická cvičení, a svůj odraz nachází i v současném testování psaní (srov. Eroms, 2008). Na počátku 20. století se začaly ozývat hlasy kritizující vázanost na normu a argumentující tím, že omezuje kreativitu žáků a rozvoj jejich osobnosti. Tato kritika vedla k uvedení volného psaní do školního prostředí, které se s různými proměnami a vývojem politické i didakticko-metodické situace udrželo dodnes jako součást výuky zdůrazňující osobnost žáka a jeho potřeby.

Komunikativně-funkční psaní zahrnuje vytváření textů s cílem něco sdělit čtenáři nebo ho přímo vyzvat k činnosti. Je nutné rozvíjet dovednosti při volném psaní textů stejně jako i textů konvencionalizovaných. Pro některé cílové skupiny je relevantní pouze omezená skupina témat; například středoškolský student uplatní dozajista životopis, přihlášku nebo shrnutí. Z volného psaní je to především osobní dopis, který nabízí možnost reálného podnětu k psaní, kde se zohlední jak čtenář, tak i individualita pisatele. Psaní by mělo být ve výuce nejen praktikováno, ale i reflektováno z důvodu podpory procesu učení a zvládnutí této dovednosti. Bohn (2010: 926) doporučuje začít s psaním co nejdříve, aby se postupně rozvíjely strategie nutné k jeho zvládnutí – plánování, formulace a přepracování textu, jak bylo zmíněno již v kapitole 3.3.

Kreativní psaní není zacíleno tolik na adresáta jako spíše na autora textu, jde o proces psaní jako takový, nikoli o výsledek. Takovýto druh psaní pomáhá uspořádat si myšlenky a zorientovat se v sobě, pohrát si s psaním a nechat fantazii a tvořivost volně pracovat. Teoretikové vycházejí z předpokladu, že témata otevřená a zacílená na zájmy žáků motivují k psaní více než tradiční témata, která se ve výuce objevují. Abraham (in Fix 2008) rozlišuje kreativní psaní osobní, poetické a heuristické⁴⁰. Krumm (2000) vidí výhodu v tom, že metoda kreativního psaní pomáhá vytvářet jazykový cit, má motivační funkci při rozvíjení dovedností v této oblasti a odstraňuje zábrany a obavy z psaní. Není bez zajímavosti, že (jak uvádí Bohn 2010: 926) nejlépe se tvoří kreativní texty ve skupině, kde mohou autoři sbírat podněty z diskuze a nápadů ostatních (více u hesla kooperativní psaní).

Kreativní psaní bývá běžně zaměňováno s psaním volným, někteří autoři ale oba přístupy odlišují. Spinner (in Fix 2008) vidí hlavní rozdíl v tom, že kreativní psaní řídí přístup k textu a jeho zpracování prostřednictvím instrukcí. Nenechává subjektivní procesy probíhat zcela bez kontroly a dává podněty k psaní. Hlavní důraz je kladen na první fázi aktivizace

⁴⁰ Jako příklad osobního psaní uvádí Fix psaní autobiografické, tedy bezprostředně se týkající autorova života; poetické neboli literární psaní se vztahuje k literární předloze a heuristické psaní zastupuje vyjádření úvah a myšlenek autora textu. (Fix, 2008: 116)

žáků a uchopením tématu. Absolutní volnost ve volbě tématu i způsobu práce by v tomto případě mohla žáky spíše zablokovat než motivovat.

Jak vlastně pracovat s pojmem kreativita a co od takového výkonu očekávat? Čím častěji se s pojmem kreativita setkáváme, tím komplexnější a složitější se stává jeho vymezení. Fix (2008) pracuje s pojetím kreativity jako myšlenkového procesu, který přináší nové a významné řešení daného problému. Míra originality a významu se mohou přirozeně v různých zpracováních lišit. Není však vyloučené používat při kreativním psaní již známé vzory nebo části textů, pokud poslouží nově vznikající myšlenky nebo jsou zabudovány do nového kontextu. V podstatě vyžaduje kreativitu i psaní zcela pragmatického textu, jakým by byl například návod. Podle Fixe (2008: 118) není nikdy jedno jasné řešení nebo jeden způsob vytvoření textu, cíle může být dosaženo různě a během procesu psaní neustále narážíme na překážky, které je nutné překonávat. To vše vyžaduje kreativní výkon ze strany autora.

Tato metoda je poměrně náročná na aktivitu učitele, neboť po první motivační a úvodní fázi přichází ještě stejně podstatná revize a přepracování, ke kterým ale dochází jen zřídka, a tak se část potenciálu takových úloh ztrácí. K tomu se přidala kritika po provedení šetření PISA, které odhalilo základní nedostatky v instrumentálním psaní a tradičním „slohu“, což podtrhují i některé empirické studie (Winter, in Fix 2008). Přesto zůstává kreativní psaní zajímavou součástí didaktiky psaní nikoli však jako samostatný koncept, ale jako jedna z jejích metod.

Kooperativní psaní patří k specifickým formám práce z hlediska sociální organizace výuky. Jedná se o druh skupinové práce, jejíž předností oproti frontálnímu vyučování nebo individuální práci je především to, že se tak různé učené typy žáků spojí v práci na společném úkolu a využijí své silné stránky k jeho dosažení (více Faistauer, 1997: 22). Žáci se tak učí jeden od druhého, skupinová práce žáky uvolní od obvyklých obav v oblasti afektivní a kognitivní. Navíc přináší komunikační situace k řešení problémů a rozhodování, které rozvíjejí další klíčové kompetence. Za problematické se zde považuje dostatečné zapojení všech členů skupiny a časová náročnost organizace práce.

Instrumentální psaní bylo tematizováno již v kapitole 3.1. Z kvantitativního pohledu se jedná jistě o nejčastější využití psaní vůbec. Jako takové plní především podpůrnou funkci k dosažení učených cílů. Pomáhá při osvojování dalších jazykových dovedností, upevňuje gramatiku a slovní zásobu a podporuje paměť.

V odborné literatuře se můžeme setkat také s termínem interkulturní psaní. Pro náš přehled přístupů k psaní ho ponecháme stranou a zmíníme jen okrajově. Vztahuje se k interkulturní kompetenci, která se řadí mezi výukové cíle a v současné době získává stále na větší důležitosti. Jedná se především o způsob přístupu, principy ve výuce a specifické metody⁴¹. Interkulturní psaní zahrnuje reflexe rozdílů procesů psaní a textů kulturně podmíněných. Souvisí s oblastí sociokulturní, historickou a textovou (Bohn, 2001: 926).

Integrující psaní – ve snaze překročit jednostranné zaměření výuky chce integrující přístup propojit učivo z různých oblastí poznání, tedy na úrovni mezipředmětové, nebo v rámci předmětu na úrovni mezitematické, jak uvádí Pedagogika pro učitele (Vališová et al., 2007: 270), a hledat propojení a souvislosti, které mohou posloužit právě například jako témata pro psaní. Častými výstupy pak v praxi mohou být třídní noviny, deníkové zápisky, třídní blog apod., které mají tu výhodu, že cílí na reálné čtenáře, a tedy i na reálné jazykové jednání.

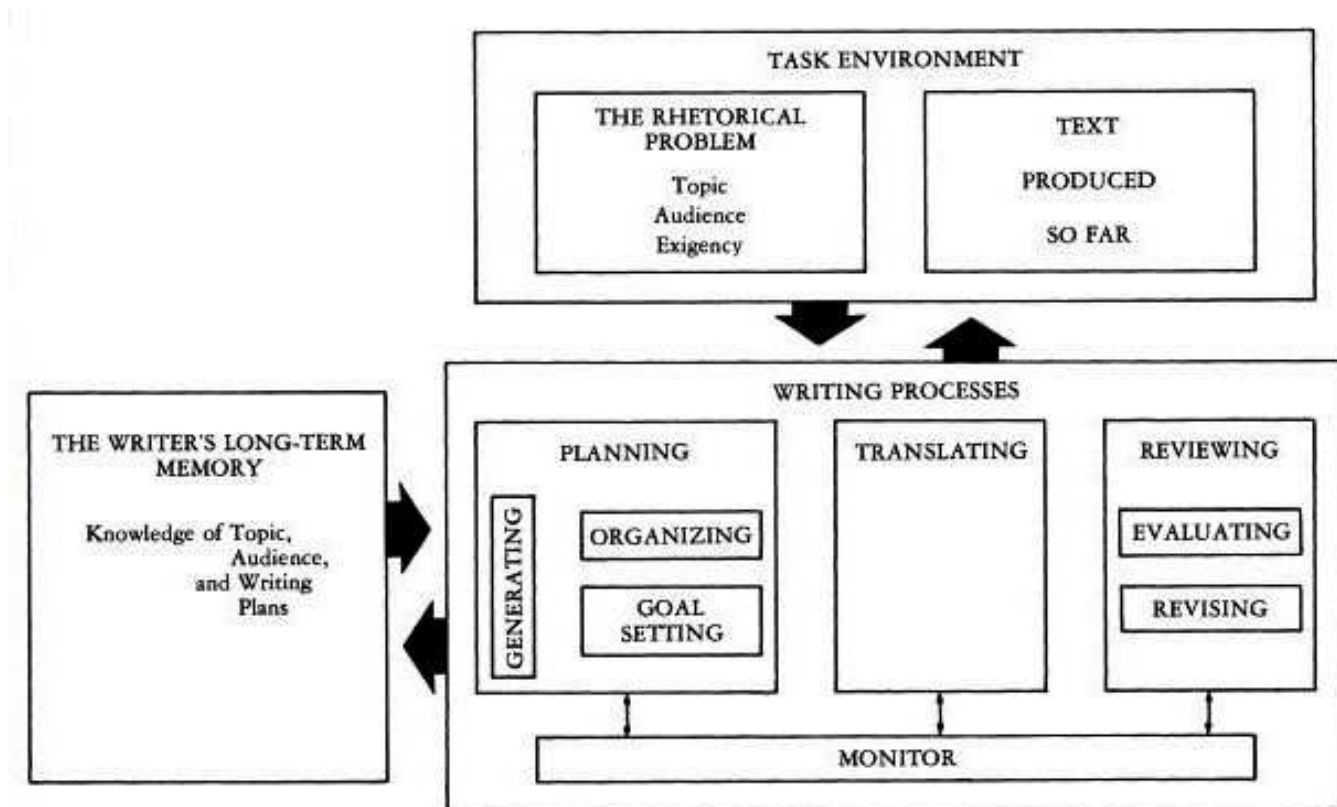
Psaní orientované na proces – v průběhu 90. let významně pokročil vývoj v oblasti kognitivní psychologie a kognitivní lingvistiky, i když v USA se zájem o text přenesl od výsledného textu k procesu psaní již v průběhu 80. let. Častými výstupy těchto výzkumů byly různé modely psaní, které pak byly konfrontovány s psaním ve výuce cizích jazyků. Hlavní otázka zněla: Jaké postupy se odehrávají v hlavě člověka, který píše, a jak se vyvíjí dovednost psaní. K zodpovězení těchto otázek byly použity nejrůznější metody od tzv. hlasitého přemýšlení až k videonahrávkám, rozhovorům nebo analyzování pauz. Výzkum kognitivních procesů při zpracování informací a jejich dalším používání při čtení a psaní ovlivnil některé didaktické přístupy. Někdy se tento vývoj chápe i jako úzce spjatý s konstruktivistickými teoriemi. Jazyková výuka v tomto duchu upouští od instrukcí a stává se spíše podporou pro práci žáků na výstavbě vlastního konstrukčního procesu. Jak zdůrazňuje Fix (2008: 119), otevřené formy práce jsou zde nadřazeny kurikulu, které je orientováno na výsledek.

Tento přístup vyzdvihuje důležitost celého procesu, v našem případě psaní, ne jen výsledného textu. Zároveň se snaží vyhnout jeho zredukování na dílčí části (například textové druhy, stylové normy), ale sleduje jeho dynamiku a komplexní strukturu. Využívá části

⁴¹ Více k tomuto tématu v oblasti využívání metod například Röhl (2010), v oblasti učebních cílů například Rost-Roth (2003).

Hayes–Flower modelu (viz. Obr. 2) k popisu postupu efektivní přípravy pro žáky při učení se této dovednosti, kde tři zásadní body tvoří zadání úlohy, paměť a proces psaní. Rozvíjí pak dále například takové úkony jako analýzu situace, sběr myšlenek, plánování, propojení myšlenek v textu, a postupně tak u žáků buduje metapovědomí o procesu psaní. Cílem je následné zautomatizování těchto postupů, které by se měly stát pro žáky rutinou vedoucí k funkční strategii psaní. K práci s textem se doporučuje jasné členění postupu na minimálně tři fáze. Jedná se o plánování – formulování – revizi. Z kognitivního hlediska je nejzásadnější fází revize, kde dochází k vyrovnání se s postupem vlastní práce a jeho změnou, což bývá pro žáky nejobtížnější.

Obr. 2: Model procesu psaní



Zdroj: Flower–Hayes (1981: 370)

Tento způsob práce s sebou opět nese i specifické nároky. Například by texty neměly být psány a ohodnoceny ihned, ale žáci by měli dostat možnost text několikrát přepracovat před konečným odevzdáním. To samozřejmě vyžaduje poměrně velké časové nároky, systematickou práci a nezbytně i samostatnou práci žáků mimo vyučování.

Přílišná vázanost na model procesu byla podrobena kritice, stejně jako model sám. Byly navrženy úpravy a jiné koncepty, které rozvíjely například složku motivace. O pár let mladší model de Beaugrandův (1984) zahrnuje navíc složku reálného časového průběhu psaní. Nystrand (1986) s modelem sociální interakce při psaní rozpracovává roli čtenáře a sociální kontext (srov. Wrobel, 1995). Jiné modely naopak kritizovaly přílišné zaměření na modelové situace ve třídě, nikoli na reálnou komunikaci, jak shrnuje Fix diskuzi kolem tohoto modelu procesu psaní (2014: 46). Přesto stále slouží jako východisko v tomto přístupu a pohledu na psaní. Například Grießhaber (2005) vychází z tohoto modelu při formulování procesu psaní v L2.

Co si z modelu lze odnést jako užitečné a co současná didaktika podtrhuje, je využívání funkcí a strategií při psaní, stejně jako kombinování s dalšími přístupy. Ze zprostředkovaných strategií patří podle Wolffa (1992: 131) k tomu zásadnímu vtažení čtenáře do děje, plánování a sběr myšlenek, přepracování či revidování části již napsaného textu (writing-reading-loops). Ve vztahu k testování psaní a kritériím, které se pro hodnocení používají, hraje čím dál větší roli právě onen průběh, který si musí žáci zvnitřnit, a s nímž pak i aktivně pracují hodnotitelé.

Současná didaktika psaní považuje za základní přístup kombinaci psaní kreativního, orientovaného na proces a integrujícího (Fix 2008: 14), přičemž významnou a neodmyslitelnou roli hraje výuka zaměřená na tradiční textové druhy a jejich formální nároky, stejně jako na texty pragmatické. Stále více je při určování cílů kladen důraz na praktickou využitelnost a uplatnitelnost, s tím souvisí také zaměření na určité druhy a žánry psaní. Jednotlivé přístupy nestojí vůči sobě v opozici, spíše se soustředí na různé části, funkce a procesy s cílem rozvíjet danou kompetenci směrem k efektivnímu jazykovému jednání. Integrovaní mezipředmětových a tematických souvislostí přináší otevření do sebe uzavřené výuky a umožňuje včlenit jazykové jednání do smysluplného kontextu.

3.4. Psaní textů ve výuce

„Ukažme studentům, jak vypadá dobrý text a jak ho lze nejnáze dosáhnout...“
(Portmann, 1991).

3.4.1. Specifika školního psaní

Začínají-li žáci s psaním v cizím jazyce, mají již určité znalosti o tématech, textových druzích a pracují s vlastními strategiemi. Významná část procesu plánování probíhá ve spojení s rodným jazykem a lze vysledovat i obdobné obtíže při psaní v L1 a L2 nebo L3 ve vztahu k věku žáka (srov. Wolff, 1990). Výzkum v 80. letech se proto věnoval i spojení Piagetovské teorie vývojově psychologického modelu osvojování L1⁴²s učním se cizích jazyků. Zároveň ovšem platí, že rozvinutá kompetence v psaní v L1 neznamena automaticky totéž pro cizí jazyk, a ani zvládnutí gramatiky cizího jazyka ještě nezaručuje, že žák dokáže v tomto cizím jazyce psát.

Při učení se cizímu jazyku převažují podle psychologů strategie, které vycházejí od té nejnížší roviny a směřují k celku (tzv. bottom up), zatímco u rodného jazyka je typický přístup opačný, tedy sestupný (tzv. top down). V ideálním případě žák nejprve uváží, co a komu má napsat a postupuje tak až k samotné formě. U psaní v L3 se jedná o strategii vycházející od nejnížší roviny ke slovům, větám, textovým vzorům a nakonec k vlastnímu textu orientovanému na čtenáře. Přílišná vázanost na jazykovou správnost, která je pro tento postup příznačná, svazuje žákům často ruce, když mají napsat vlastní text.

Strategie⁴³, které vedou k efektivní práci s psaným textem, by měly být průběžně prohlubovány a procvičovány. Z výzkumu zaměřeného na používání a podporu strategií ve výuce cizích jazyků však vyplývá, že čím vyšší stupeň vzdělání, tím méně se učitelé podpoře strategií věnují. U dovednosti psaní podporují učitelé strategie nejméně (společně se strategiemi pro mluvní projev) a i žáci sami je využívají výrazně méně než v ostatních dovednostech (srov. Vlčková – Bradová, 2013).

⁴² Například model Bereitera z roku 1980 (in Esser, 1993).

⁴³ Často zmiňované *strategie* slibují především větší zapojení žáků do procesu učení, v kontrastu s pouhým plněním zadání. Kognitivní strategie, například opakování, abstrahování, kategorizace, je vhodné podpořit metakognitivními, které osvětlí cíl, užitek, vyhodnocení a podpoří uvědomění jednotlivých kroků (podle Westhoff, 2010). Oxfordová (1990) vymezuje navíc také zásadní roli strategií afektivních a sociálních, které se podílejí na formování vyučování a přístupu žáků k učení. Další literatura k tématu žakovských strategií Mareš (1998), Příkrylová (2011), Vlčková (2007).

Do psaní při výuce vstupují další faktory – pracovní prostředí, cílená pomoc, podpora k tématu, strategiím, pomůckám, struktuře textu a patří sem i korektura textu. Druhým faktorem mimo samotný proces psaní je role učitele, který psaní plánuje, podporuje a opravuje texty a zároveň cílí na žáka, u něhož chce dosáhnout pokroku v učení. Funguje zde tedy celá řada interakcí, které se v mimoškolním prostředí nevyskytují. Jak tedy školní psaní posuzovat? Pokud se zabýváme psaním žáků, je nutné, podle názoru Fixe (2014:14), zohlednit několik perspektiv – subjektivní perspektiva se zabývá především žákem samotným a ptá se na jeho dovednosti, zájmy a předpoklady. Věcná perspektiva osvětluje jazykové jevy, jejich lingvistické pozadí a textové druhy. Institucionální perspektiva do třetice reprezentuje pohled učitele a školních předpisů. Všechny tři pohledy spoluurčují a tvoří školní psaní, jeho úspěch i neúspěch. Jedná se o velmi komplexní pojetí, proto se zde pokusíme vystihnout to nejpodstatnější, co se týká všech tří oblastí a zároveň je přímo propojeno s naším zájmem o psaní při maturitní zkoušce. Budeme se zabývat tím, co je při psaní textů ve výuce klíčové, tedy co musí žáci zvládnout, aby byli schopni napsat text, jaké fáze výuka má a jak pracovat s motivací žáků.

3.4.2. Kompetence (při) psaní

Dovednost psaní je založená na řadě znalostí, bez nichž nikdy nemůže dosáhnout kvality, například znalosti o světě, tématu a jazykovém systému. Zjednodušené komplexní pojetí procesu psaní podává Bliesener (in Bausch, 1995: 249), když člení podmínky pro psaní textu do tří hlavních částí:

- obsahových kritérií (řetězení a rozvíjení myšlenek);
- formálně-gramatických pravidel a pravidel užívání jazyka (situační zakotvenost, adresát, text a jeho forma);
- nároků kladených na ztvárnění vnější formy textu (grafické členění textu).

Začneme u dovednosti, která bývá považována za nejobtížnější při psaní a zároveň na ni bývá kladen největší důraz ze strany učitelů. Jazykovou kompetencí rozumíme lexikální, syntaktické a textové znalosti (srov. Wolff 1992: 110). Zdá se, že právě jazyková (lingvistická) kompetence je to, co nejvíce omezuje žáky při psaní textu v porovnání L2, L3 s L1. Kast (1998) uvádí, že hlavní problémy nepramení z nedostatečné kompetence ke

psaní⁴⁴, ale z rozdílu mezi tím, co chce žák vyjádřit a tím, co je v cizím jazyce schopen vyjádřit. Weigle (2002: 38) dodává, že někdy může soustředění se a hledání vhodného výrazu nebo správné gramatické konstrukce přerušit proces přenášení a třídění myšlenek k danému tématu a obsah textu se pak odklání od autorova záměru. Didaktikové často upřednostňují oddálení psaní delších textů ve prospěch prohloubení znalostí o formulacích, což je spojené s konotacemi slov, stylovým zabarvením a gramatickými vlastnostmi slov. Storch (1999: 213) podotýká, že je nutné vysvětlit a procvičit nejprve dílčí dovednosti, než se přistoupí k psaní celých textů, neboť tak se žáci naučí věnovat pozornost důležitým součástem výstavby textu.

K zvládnutí jazykové kompetence se přidává ale také znalost konkrétních dovedností pro tvorbu textu, tedy textová kompetence: jazykové struktury, jazyková norma, ortografie, písmo a také strategie používané při jeho učení a tvorbě textů i znalost adresáta.

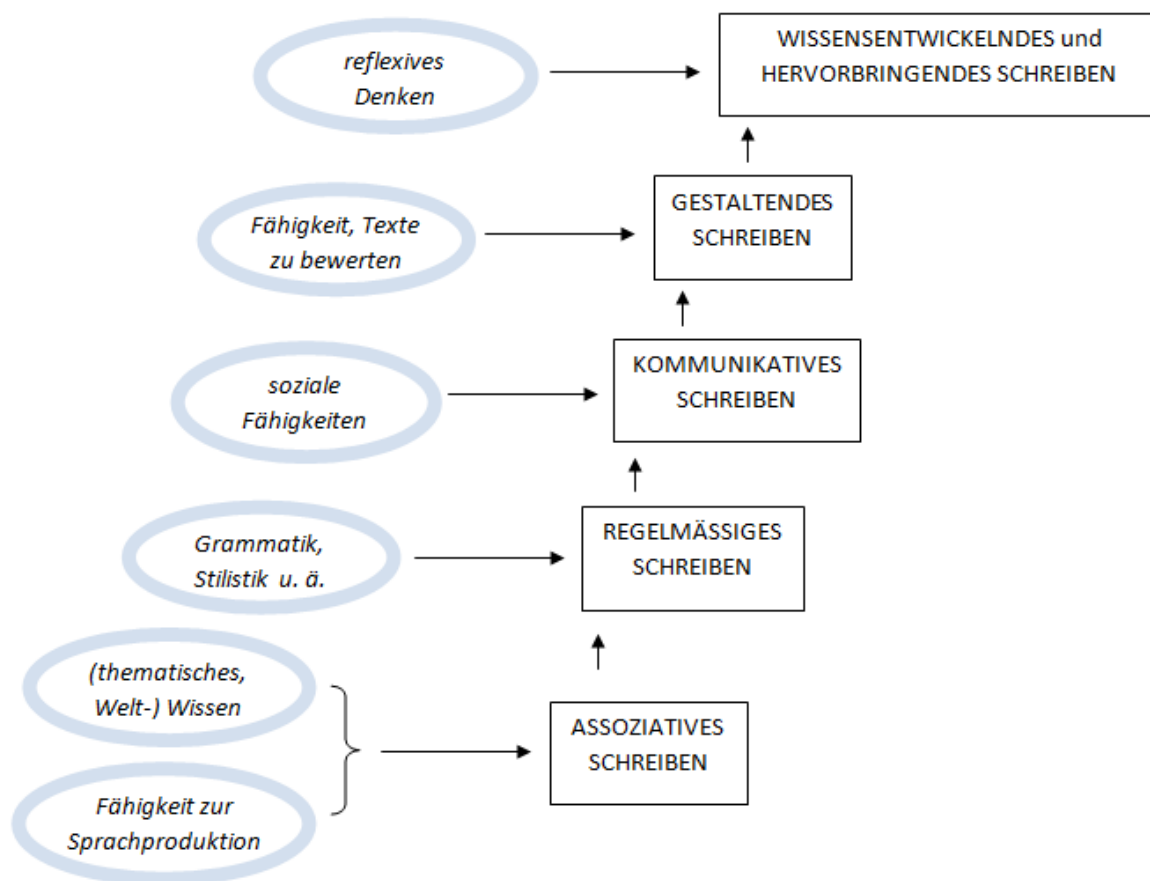
Při psaní textů je jednoduše řečeno nutná nejen jazyková, ale i pragmatická kompetence (ta podle Rost-Rothové (2003: 58) sestává právě z průniku jazykových znalostí a sociálních konvencí). O sociální kompetenci hovoří vedle kompetence jazykové i Fix (2014: 32) a přidává ještě dílčí kompetence jako emocionální, kognitivní a motorickou. Ovšem při hodnocení textů někdy narážíme na problém se zdůrazňováním jedné kompetence na úkor druhé, jak uvidíme v dalších kapitolách věnovaných hodnocení. Podívejme se na model kompetencí k psaní (Obr. 3) podle Bereitera (in Esser 1993). Jedná se o model rozvoje dovedností při psaní v rodném jazyce, který byl ovšem diskutován také ve vztahu k jazykům cizím. Na jeho základě byly pozorovány některé fáze psaní v cizím jazyce.

Jednotlivé fáze na sebe navazují a zvládnutí jedné dovednosti vede a podporuje dovednosti další. Ve fázi asociativního psaní se jedná o spontánní psaní vztažené především k obsahu a plynulosti psaní při zpracování vědomostí a nápadů. O úroveň výše už dbáme na konvence a pravidla (pravidla pravopisu, interpunkce, syntax), která logicky přitahují pozornost k výslednému textu. Někdy hovoříme také o vědomé práci s jazykovou normou. Komunikativní psaní zohledňuje adresáta a čtenáře, ať už skutečného, nebo fiktivního. Podle Eiglera se jedná o nejběžnější způsob psaní v praxi (in Faistauer, 1997: 45). Podíváme-li se ještě výše, učíme se texty posuzovat a hodnotit, zde se zdůrazňuje fáze produkce. Nejvýše v této hierarchii stojí reflexe, psaní se stává integrální součástí myšlení a hovoříme

⁴⁴ Kompetence k psaní závisí vždy na tom, k jakému cíli výuka směřuje a podle toho by měla být i poměřována (srov. Richter, 2008).

o tzv. heuristickém psaní. Tyto dovednosti se postupně automatizují, protože jen díky tomu je můžeme současně koordinovat a dosáhnout vysoké kompetence v psaní.

Obr. 3: Model kompetencí k psaní



Zdroj: Esser (1993: 24)

Výzkum se věnoval otázce, jak získáváme jednotlivé kompetence v psaní v cizím jazyce, když je náš intelektuální a sociální vývoj dále, než jazykové znalosti. Například empirická studie Holzerové (in Faistauer, 1997: 49) ukazuje, že na základní a středně pokročilé úrovni cizího jazyka je rozvinutá schopnost asociativního a komunikativního psaní, které závisí jen mírně na jazykové pokročilosti. Navíc její výzkum dokládá, že vývoj psaní v cizím jazyce neprobíhá hierarchicky, ale paralelně.

Poměrně samostatně jako doplnění se k tomuto přehledu dá připojit kreativní psaní, o kterém bylo pojednáno v kapitole 3.3. Jak jsme již zmiňovali, doporučuje se ihned v prvních fázích psaní v cizím jazyce, případně pak dále jako motivační prvek ve výuce. Podobnou funkci plní asociativní psaní postavené na principu brainstormingu.

3.4.3. Psaní v L3

Pro vývoj výzkumu učení cizích jazyků přinesla 90. léta a výrazný příklon k vícejazyčné výuce na školách poznatky o rozdílech mezi učením se L2 a dalších cizích jazyků. S tím souvisel i vznik některých modelů vícejazyčného učení (např. Faktorový model, Ekologický model apod.⁴⁵). Z této problematiky opět vycházejí i nové poznatky pro oblast psaní v cizím jazyce.

Při psaní si vždy pomáháme transferem z ostatních jazyků, které již ovládáme. K deklarativním znalostem, které získáváme během učení se L1 a cizích jazyků, se přidávají i procedurální znalosti založené na zkušenostech s procesem učení a ty se během učení dalšího jazyka aktivují (Hufeisen, 1999). Strategie spojené s transferem (Lutjeharms, 1999) samozřejmě s sebou nesou i riziko interferencí, jejichž specifické příklady se objevují například v textech žáků, kteří se učí němčinu po angličtině, kde lze identifikovat jiné typy chyb, jak ukazují některé empirické výzkumy věnované této problematice (Mikulášková, 2013), než u žáků, kteří se učili němčinu jako L2. Od 90. let se také opět objevují studie, které oživují tradici transferu, což souvisí především s rozvíjejícím se konceptem vícejazyčnosti⁴⁶.

3.4.4. Podpora a nácvik

Na rozdíl například od testových úloh je typologie úloh ke psaní nejednotná a neucelená, což bývá někdy také označováno za jeden z důvodů obtížné uchopitelnosti psaní ve výuce. Portmann, Kast nebo Neuner navrhli vlastní přehled úloh (srov. Bohn, 2010), ale nedá se říci, že by některý koncept převažoval. Jasnější je situace v oblasti přípravy k psaní. Jako impuls pro psaní je možné použít celou řadu dalších prvků, které usnadní přípravnou fázi na psaní vlastního textu, pomohou při třídění myšlenek a podle charakteru i při vytváření koherentního textu. Je vhodné zadávat taková témata a podněty, pod kterými si žáci umí něco konkrétního představit a mají s tím osobní zkušenost nebo k věci dokážou zaujmout stanovisko. To ovlivňuje často zásadně i motivaci žáků k psaní. Jako příklad uveďme obrázek (krátký obrazový příběh, dva obrázky v kontrastu, tabulka nebo graf), text (text jako uvedení do problematiky, text, na nějž se má reagovat, zaujmout k němu stanovisko, odpovědět na něj,

⁴⁵ Srov. Hufeisen – Neuner (2003: 10).

⁴⁶ Další zdroje k problematice vícejazyčnosti např. Andrášová: Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině (2012). Andrášová – Janíková: Proč se učit několika cizím jazykům už na základní škole? (2012).

text jako vzor pro psaní, báseň apod.) nebo skupinovou diskuzi, která může sloužit jako úvod do problematiky či brainstorming nápadů a impulzů pro psaní. Impulzy pro psaní se v různé míře a různých obměnách objevují i u jazykových zkoušek, nejsou pojímány jako usnadnění práce, ale jako prostředek k produkci kvalitních textů.

Na okraj tohoto přehledu ještě zmíníme, že je možné hovořit o produkci textu vázaného, nebo nevázaného na předlohu, podle míry vázanosti rozlišujeme ještě dílčí dovednosti reproduktivní, reproduktivně-produktivní a produktivní. Z těchto možností se ve výuce nejčastěji setkáváme se čtyřmi typy psaní: opisování, reprodukování, psaní poznámek a vlastní formulace (srov. Portmann, 1991: 193), kdy každý typ má svou funkci a význam, pro nás zůstává zde klíčové psaní vlastních textů.

Při přípravě na psaní vlastních textů podle Andreasová – Adam (2007) pomáhá právě práce se vzorovými texty. Z počátku je efektivní používat texty, které se navzájem stylově výrazně odlišují a analyzovat je, aby si studenti ujasnili, jak se s obsahovými, komunikačními, stylovými a pragmatickými prvky pracuje v praxi a jak působí zakomponované v textu, případně jakou funkci zastávají z pohledu čtenáře, a dokázali je pak vhodně použít při psaní vlastních textů.

Pokud se jedná o úlohy s kombinováním více dovedností (například: poslechněte si rozhovor a napište svůj názor na diskutovaný problém), je obvykle pro žáky náročnější kombinovat poslech s psaním než čtení a psaní, což by mělo být ve výuce zohledněno.

Nikoli na posledním místě stojí za pozornost také formulování cílů a následná práce s nimi před a během psaní, kdy je zásadní si z pozice učitele uvědomit, že průběžná změna cíle ovlivňuje i celý text, a formulovat zadání co možná nejpřesněji. K tomuto tématu více v další kapitole věnované práci s jazykovým portfoliem

Za základní pravidlo se při výuce psaní dá považovat následující doporučení: psát kontinuálně a stále to zkoušet. Nelze očekávat, že se pozitivní přínos psaní pro výuku a učení se cizího jazyka spustí sám od sebe, jakmile se začne psát. Jedná se o dlouhodobý a poměrně náročný proces, který nezávisí jen na učiteli a jeho plánování (Piepho, 2010), ale i na žácích samotných a jejich spolupráci.

Vedle učitele je klíčovým faktorem pro práci s texty ve výuce učebnice. Jak jsme již zmínili dříve, od 90. let se v učebnicích objevují úlohy k psaní častěji a dnes jsou standardní součástí naprosté většiny z nich. Empirické studie, které staví na analýzách učebnic, přinášejí

zprávy o funkci psaní a typech úloh, které se v učebnicích objevují. Thonhauser-Jursnick (2000: 197) si všímá, že učebnice obsahují až překvapivé množství úloh, které využívají psaní s podpůrnou funkcí (také instrumentální psaní), naopak velmi málo se objevují úlohy, které by umožňovaly reflexi práce žáků, především plánování, přestože učebnice k tomuto způsobu práce nabádají, ale samy ho zařazením příslušných úloh nepodpoří. Dalším kritickým bodem je nejasné zadání úlohy z pohledu adresáta nebo cíle, tedy velmi pragmatické požadavky, které jsou často součástí hodnocení, a proto by měly být obsaženy už v základních cvičeních. Jedním z doporučení pro psaní ve třídě je forma kooperativního psaní, pokud učitel ovšem nezačne s tímto konceptem pracovat sám, v učebnicích oporu spíše nenajde. Je ovšem možné využít celou škálu jiných didaktických materiálů, v nichž jsou podněty k různým formám práce.

Další funkcí, kterou může učebnice ve výuce psaní zastávat, je funkce motivační. Za motivační úlohy se považují nejrůznější postupy kreativního a volného psaní, které mají za úkol uvolnit atmosféru, odstranit strach z „udělání chyby“ a umožnit žákům používat cizí jazyk k vyjadřování. Postoj žáků je většinou klíčový pro jakýkoli pokrok. Pokud mají žáci obavu z psaní textů, mají prokazatelně horší výsledky než ti, kdo z psaní strach nemají, jak ukázaly výzkumy v 80. letech zaměřené na psaní v rodném jazyce. Podle Weigle (2002: 37) z toho můžeme usuzovat na to, že situace v psaní v cizím jazyce bude podobná, ne-li ještě obtížnější.

3.4.5. Motivace

Portmann (1991) zastává názor, že by se žáci měli vést k samostatnosti a převzetí zodpovědnosti za činnosti spojené s psaním, neboť pokud si žáci sami organizují práci a učení, vede to k posílení motivace při rozvoji dovednosti psaní. To souvisí především s psaním textů mimo výuky a revidováním textů, jak uvidíme dále. Texty musí být navíc ve výuce zapojené do funkčních souvislostí, aby žáci viděli v takové práci smysl. Hovoří se často o relevantnosti textů pro další studium nebo případně pro budoucí povolání.

Výrazným přispěním k autonomii ve výuce psaní je práce s jazykovým portfoliem (v českém prostředí je asi nejznámější EJP⁴⁷). Portfolio reprezentuje pokrok žáka ve zvládnutých dovednostech a jeho dosaženou jazykovou úroveň. Jedná se o sbírku textů

⁴⁷ Evropské jazykové portfolio <http://ejp.rvp.cz/>

nejrůznějších žánrů, některé obsahují pracovní verze textů, jiné pouze vybrané zástupce každého textového druhu. Výhodou je nesporně především kontinuální hodnocení a zvýšení validity otevřených úloh propojením s obsahem výuky i množstvím textů, které žáci napíší (srov. Hyland 2010: 129). Dále je za pozitivní považován integrující přístup (propojení kurikula a písemných úloh), možnost autonomních revizí a práce s hodnocením pro žáky, motivační stimul v podobě zvládání různých úrovní a žánrů textů nebo podklad pro kvalitní zpětnou vazbu od učitelů. Na druhé straně je třeba zmínit, že učitel musí investovat na začátku poměrně velké množství času, než pronikne do principů efektivní práce s portfoliem.

Další možností, kterou skýtá moderní lingvistika výuce psaní, je využití korpusů, s nimiž aktivně pracuje především technologický vývoj softwaru pro angličtinu. Opět se dostáváme k otázce motivace a k tomu, jak přenést hlavní část práce a aktivitu na žáky a učitele postavit spíše do role moderátora a organizátora. Program, který to umožňuje, je *WordPilot 2000*. Přestože se jedná o program, který funguje pouze pro angličtinu, naznačuje určitou cestu vývoje, kterou by se metodika cizích jazyků mohla vydat. Pro tradiční výuku to ovšem znamená jistý odklon od správného výrazu k tomu, co je používané a frekventované, jak upozorňuje Hyland (2010: 109). V aktivním používání korpusů žáky vidí Hyland velký potenciál a efektivní postup pro výuku. Umožňují zkoumat reálné texty a jsou podporou při tvorbě textu vlastního. Novinky v oblasti počítačového softwaru přinášejí i programy, které po naskenování opraví samy text a umožní učiteli poskytnout zpětnou vazbu.

Hlavní zjištění z této kapitoly opět krátce shrneme: Školní psaní se vyznačuje některými specifickými rysy (oproti psaní v reálných situacích), které se vztahují například k podpůrným technikám, roli učitele nebo hodnocení. Obecně lze říci, že psaní v cizím jazyce úzce souvisí s toutéž kompetencí v jazyce rodném a v mnoha ohledech se na něm zakládá. K tomu se přidávají i znalosti z jiných cizích jazyků, které jsou často přínosem, i když interferencím se nevyhneme ani zde. Psaní závisí samozřejmě také na kognitivním zrání a dosažené vývojové fázi, jak znázorňují některé vývojové modely. V čem se psaní v L1 a L2, L3 liší, je strategie tvorby textu, kdy převažuje nejčastěji bottom-up. Pro úspěšné napsání textu a splnění komunikačního záměru potřebujeme nejen jazykovou kompetenci, ale i kompetenci textovou, pragmatickou, ale i sociální nebo motorickou. Ve výuce není učitel jediným faktorem, který ovlivňuje psaní, významnou roli hraje i učebnice a úlohy k psaní nebo motivace žáků. K jejímu posílení směřují nejrůznější přístupy jako například využívání portfolií, práce s korpusem nebo zavádění speciálního softwaru pro podporu psaní.

3.5. Práce s chybou ve výuce

„Každou chybu výrazně označte, nejlépe červeně přímo v textu, tím vzbudíte u žáků strach a rezignaci“ (podle Krumm, 2002).

„Konstruktivní zacházení s chybou je kompetencí budoucnosti“ (Hammerer, 2001).

Ve výuce psaní (i ostatních jazykových dovedností) v cizím jazyce je často diskutovanou otázkou práce s chybou. Chybu vnímá soudobá didaktika jako součást procesu učení a doporučuje ji využívat pro další rozvoj dovedností, který tak může být více cílený na problematické oblasti⁴⁸. Na druhou stranu ale chyby žáky frustrují a demotivují. Udělení chyby označuje Hammerer (2001) jako šanci a klíčovou situaci pro učitele, neboť je možné, že se proces učení v tuto chvíli zablokuje, pokud je chyba brána jako neúspěch, nebo se naopak může stát impulzem pro objasnění některých oblastí a zdrojů chyb. K této problematice nabízí například Kast (1998) celou škálu variací korektur i hodnocení, které mají předejít pocitu neúspěchu u žáků a formovat proces učení. V této kapitole nás budou zajímat především možnosti práce s chybou při psaní textů ve třídě s návazností na hodnocení textů v rámci jazykových testů.

Chyby se objevují typicky na úrovni slova (rody, členy, pravopis, volba výrazových prostředků), věty (výstavba věty, slovosled) a textu (spojky, odkazování, druh textu). Pokud bychom měli zobecnit problémy, které se vyskytují při psaní, můžeme vyjít i z Portmannova (1991) výčtu:

- oblast obecných jazykových znalostí;
- specifické textotvorné znalosti a prostředky;
- specifické znalosti a prostředky textových druhů;
- znalosti o psaní obecně, zažité zvyklosti i možnosti, jejich výhody a slabé stránky.

Kast (1998: 174) považuje za důležité ty chyby, které se objevují často a stále znovu, neboť ty značí absenci potřebných znalostí. Henrici (1996: 331) tento druh chyb označuje jako *errors*. Za méně závažné považuje Kast tzv. povrchní chyby (srov. *lapses* – Henrici, 1996), které jsou žáci obvykle schopni opravit i sami. Apeltauer (2010: 681) jde v rozlišení ještě dále a vymezuje pět druhů chyb: interference, zjednodušení, generalizace, chyby

⁴⁸ Hoffmann – Heinecke 1990; Psychiger, 2006; Bohnensteffen, 2010.

způsobené vývojem – interlanguage a chyby indukované (učitel, učebnice...)⁴⁹. Podotýká, že pokud se podíváme na chyby z pohledu jazykové normy, jedná se vždy o nedostatky. Perspektivou systému interlanguage žáka ovšem vidíme, že se jedná o pokusy zachytit slyšené nebo vytvořit nová jazyková vyjádření.

Vedle tohoto pojetí je nyní poměrně rozšířené, především v rámci hodnocení úloh v jazykových zkouškách, zdůrazňování nutnosti rozlišovat mezi typem chyby lokální a globální. To platí v první fázi více pro hodnotitele, než pro žáky, ale i oni by měli vědět, za co a jak jsou hodnoceni. Za lokální chybu je považováno jazykové vyjádření, které neovlivňuje srozumitelnost celého textu, tedy například některé druhy chyb gramatických nebo lexikálních. Globální chyba naopak ovlivňuje větší část textu a jeho srozumitelnosti, například výstavba věty. Pojetí lokálních a globálních chyb může vycházet také z jazykové úrovně žáků, jak je tomu v SMZ, kdy pojetí chyb a jejich závažnosti vychází především z definování obsahu úrovně B1.

Psaní jako komplexní řečová dovednost přináší možnost kontroly zvládnutí dílčích dovedností a také monitorování nedostatků v těchto dovednostech. Nejistota a problémy při psaní pak poslouží jako předpoklad pro to, aby byly nalezeny strategie, které dopomohou k jejich vyřešení a odstranění. Jak jsme ale zmínili již výše, zvládnutí strategií pro psaní v cizím jazyce není v praxi příliš podporováno a může být pro žáky obtížně uchopitelné. Jako možná příčina bývají uváděny nedostatečné jazykové a obecné vědomosti, které zatěžují žáky při psaní natolik, že namísto plánování a formulování myšlenek se neustále vracejí k aktivaci vědomostí.

Zde nás však přednostně zajímají strategie, které vedou k efektivní práci s chybou. Vycházíme tedy z toho, že k úspěšnému zvládnutí písemné práce nedílně patří i ovládání strategií k revizi vlastního textu. Stále však není zaujaté jasné stanovisko k tomu, zda se mají učitelé při výuce psaní soustředit přednostně na lexikální a gramatickou správnost, nebo na stránku obsahovou a stylistickou. Už Hoffmann – Heinecke (1990) upozorňují, že sami učitelé vnímají změnu v metodické práci s chybou především u pokročilejších žáků, ale jejich vyrovnání s tím je velmi individuální. To se následně odráží i při opravování a hodnocení textů a rozkolísaném přístupu k hodnocení. Systematický postup pro identifikování, opravení

⁴⁹ **Interference** (chybný přenos struktury, spojení, výrazu z jednoho jazyka do druhého), **interlanguage** (mezistupeň při učení se cizího jazyka, žák si vytváří vlastní jazykový systém často s vlastními pravidly z důvodu omezených znalostí systému jazyka), **zjednodušení** (např. u větných struktur, nebo nezohlednění konjugace či deklinace), **generalizace** (používání jednoho pravidla u všech jazykových jevů, např. sufix -en pro tvorbu plurálu u všech substantiv), **indukovaná chyba** (vyvolaná vnějšími faktory – chybné používání jazyka učitelem, chyba v učebnici...).

a vysvětlení chyb ve výuce nabízí ve své publikaci Hufeisen – Neuner (2003), kteří se zaměřují nejen na užitek pro výuku a její výsledky, ale i na zjednodušení práce učitele.

Pro práci s chybou ve výuce je stále více zdůrazňováno přenechávat aktivitu při opravování a revidování textů žákům, ale nejprve je nutné naučit je chyby rozpoznávat a pracovat s nimi dále. Doporučuje se nabídnout žákům, a později především studentům na vysokých školách, teoretický kontext didaktiky psaní, který jim umožní porozumění procesu psaní, což může zefektivnit jejich práci i pozměnit postoj k vlastním chybám. Žák pak nejen vidí, že udělal chybu, kterou musí opravit, ale vědomě pracuje s typem chyby dále (srov. Schumacher, 2008). To využijí i dále pro přípravu k jazykovým zkouškám. Storch (1999: 318) například podotýká, že žáci si z chyby opravené učitelem vezmou jen velmi málo, naopak je tomu při vlastní revizní práci. Ta je ovšem časově mnohem náročnější, vyžaduje systém, pravidelnost a není možná bez kontinuální podpory učitele. Tímto tématem se zabývala například empirická studie Psychingera (2006). Psychinger používá termín kultura práce s chybou a sleduje danou problematiku ze čtyř perspektiv: zaměření výuky na žáky, podporování atmosféry respektující chyby, zacházení s jazykovou normou a negativní emoce – strach udělat chybu, které se snažily zachytit různé výukové situace z pohledu žáků i učitelů.

Pro podpoření autonomní práce s chybou jsou navrhovány různé metody. Současný výzkum v oblasti neurologie potvrzuje jejich význam a přínos, uveďme si některé příklady: Andreasová – Adam (2007) navrhuje používání systému značek pro jednotlivé typy chyb, kterými se označí příslušný řádek, a na žáku je, aby chybu našel a opravil, tak se naučí systematicky pracovat s vlastním textem. Tato práce s chybou musí být průběžná během celého procesu. Učitel hodnotí výsledný text až po fázi revidování, které by mělo připadnout žákům. Pokud učitel opraví a oznámkuje text, zmenšuje se motivace žáků text přepracovávat, proto je vhodnější přenechat hodnocení textu až po fázi revize ze strany žáků.

K fázi přepracování textů se doporučují také kooperativní formy práce⁵⁰, kdy se střídá čtení napsaného textu s návrhy na opravy formulací, hodnocení textu a samotným přepsáním textu, což vyžaduje pokročilou formu organizace práce ve třídě. Smysl a významnou roli mají společné revize textů především tam, kde nejde o to zdůrazňovat

⁵⁰ Více například Hammoud – Ratzki: *Was ist Kooperatives Lernen?* FD, 2009.

chyby, ale využívat jich pro další učení. Navíc skupinová práce skýtá další možnosti a impulsy pro výuku – skupinové psaní, přebírání rolí nebo diskuze. Žáci si k psaní vybudují jiný vztah, než v případě, kdy budou na textech pracovat pouze v rámci domácích úkolů. Empirické studie ukazují, že žáci dosahují lepších výsledků, pokud pracují na textu ve skupině (podle Karagiannakis, 2009). Pokud není text konečnou verzí, kterou hodnotí učitel, uvolní se kreativní zacházení a experimentování. Zásadním předpokladem úspěchu je jasný dopad a platnost, kterou má revize textu ze strany žáků v rámci výuky a hodnocení. Portmann (1991) zdůrazňuje nutnost zasadit tuto aktivitu do kontextu výuky jako podporu a podnět, který by si žáci měli odnést. Jedná se o poměrně náročnou aktivitu, která vyžaduje spolupráci celé skupiny a vyvážené rozdělení zodpovědnosti za výsledek práce mezi žáky. Je také možné přenechat opravování textů žákům mimo vyučování, čímž se zdůrazní zaměření nikoli na výsledek, ale na proces práce s textem.

Práce s chybou je často diskutované téma, u něhož se rozcházejí nejen názory, ale i praktický postup učitelů ve výuce. Současná didaktika směřuje k otevřené práci s chybou, rozlišování lokálních a globálních chyb a přenesení zodpovědnosti za revizi textů na žáky, což podporuje procesuální přístup a autonomní formy práce. Ze strany učitele je tato metoda náročná především na čas a organizační schopnosti, kdy vstupuje spíše do role moderátora, než jazykového experta. Důraz kladený na fázi revize textů zhodnotí žáci nejvíce právě při otevřených úlohách, které jsou například součástí SMZ. Principy práce s chybou ve výuce nám poslouží jako východisko pro další kapitolu, která je věnována moderním jazykovým testům psaní a způsobům hodnocení, s nimiž nejčastěji pracují.

4. Dovednost psaní a moderní testování

V této kapitole se zaměříme na využitelnost testování pro praktickou výuku cizích jazyků na příkladu dovednosti psaní v německém jazyce. Propojíme a dále rozvineme předcházející kapitoly a završíme teoretickou část práce shrnutím různých možností testování v jazykových zkouškách a propojení s výukou psaní.

4.1. Testování psaní (formální testy)

Tato část naváže na kapitolu o jazykových zkouškách (2.1.). Ve středu zájmu stojí především otevřené úlohy, které poslouží jako kontext pro testování psaní ve výuce na straně jedné a pro SMZ na straně druhé. Výzkum v oblasti testování psaní se většinou zabývá vztahy mezi faktory, které toto testování bezprostředně ovlivňují – zadání úlohy, text, hodnotitel, hodnotící škály, kontext a autor textu, sem lze samozřejmě zařadit i výzkum, který je součástí této práce.

Testy ověřující dovednost psaní v rámci jazykových zkoušek prošly kvalitativním vývojem především z hlediska reliability hodnocení. S tím souvisí například i školení hodnotitelů, nezávislost hodnotitelů, vytváření hodnotících škál nebo příprava cvičných sad testových úloh. Vzhledem ke komplexnosti dovednosti psaní a jeho zařazení mezi čtyři základní jazykové kompetence není při hodnocení testů psaní vždy jasné, do jaké míry měří test pouze dovednost psaní. Podklady pro diskuzi v této oblasti lze nalézt například u Bachmana a Palmera (1996).

Charakteristická pro test psaní je integrovanost, test neověřuje pouze zvládnutí dílčích dovedností jako slovní zásoby, ortografie, syntaxe nebo textových druhů, ale hodnotí vytvoření souvislého textu s ohledem na téma, textový druh a délku textu. Problém, který vyvstával s ohledem na srovnatelnost výsledků, řeší do jisté míry strukturované úlohy, kdy je zadání formulováno co nejpřesněji, aby se zvýšila možnost srovnatelnosti výstupů, a tím stoupá i reliabilita testu. Tento postup je obvyklý u většiny jazykových zkoušek včetně SMZ.

Při testování psaní se obvykle vyžaduje, aby byl napsán souvislý text, jehož délka bývá zadávána různě podle odpovídající jazykové úrovně. Testy jsou opravovány vyškolenými hodnotiteli, často se dodržuje také pravidlo, kdy jeden text čte více hodnotitelů,

aby se dosáhlo objektivního výsledku. Hodnocení bývá vyjádřeno počtem bodů, kterému ovšem odpovídá dílčí slovní hodnocení v rámci hodnotící škály.

Obvyklá doba pro napsání textu se pohybuje mezi 30 minutami až 2 hodinami. Téma není účastníkům testu nikdy známé dopředu. V zadání jsou obvykle na výběr k dispozici maximálně 2 úlohy. Důvody, které k tomu vedou, jsou velmi praktické, jedná se především o náklady na administraci testů a také náklady na hodnocení. Ovšem z druhé strany jsou o to větší nároky kladeny na autory testů, neboť úloha musí vyhovovat široké škále účastníků.

Roli při psaní textu hraje i osobnost autora a jeho emoce (Weigle 2002: 44). V testu nás však většinou více zajímá lingvistická dovednost a ne tyto dílčí složky komunikace v reálné situaci. Ovšem některé údaje o účastnících testu vědět potřebujeme, jako například věk, vzdělání, abychom mohli zadat vhodný úkol a nedocházelo k znevýhodňování některých účastníků testu (Weigle, 2002: 46).

Zdůrazněme spolu s Weigle (2002: 47), že úspěšnost textu, respektive sdělení v textu v reálném světě, nemůže být bráno jako jediný faktor při hodnocení testu. Pokud by zadání znělo: *Popište způsoby možných dopravních spojení na párty* a někdo by nakreslil přehlednou mapu, která by fungovala stejně nebo lépe než souvislý text, byl by to z hlediska testování dovednosti psaní problém. Cílem totiž není pouze dosáhnout výsledku v komunikaci, ale rozvíjet řečové dovednosti, konkrétně dovednost psaní textů. Test by se měl pohybovat někde mezi těmito dvěma kritérii. Samozřejmě existují i úlohy, které se vyskytují na jednom, nebo druhém okraji této pomyslné škály možných úkolů – například: *převed'te tento text do minulého času*, nebo naopak: *napište esej k tématu, o kterém jste četli*. Podle toho, co chceme testem změřit, volíme následně příslušná kritéria pro hodnocení. Jaké možnosti se nabízejí, je obsahem další kapitoly.

Shrneme-li krátce hlavní poznatky této kapitoly, stalo se testování psaní integrální součástí jazykových zkoušek. S tím souvisí zaměření na zvýšení reliability testů, což u otevřených testových úloh bylo dlouho diskutovaným problémem, a také koncentrování na objektivitu hodnocení a hodnotitelů. Zatímco je v průběhu výuky možné testovat zvládnutí jednotlivých dovedností zvlášť, zaměřuje se test psaní na komplexní výkon včetně zaměření na téma a textový druh. Tomu se přizpůsobuje i způsob hodnocení a hodnotící škály, které byly donedávna součástí pouze jazykových zkoušek, ale proměna přístupu k testování, otevřeným

úlohám a komunikačním zkouškám přináší podněty pro zařazení tohoto způsobu hodnocení i do výuky.

4.2. Hodnotící škály

K hodnotícím škálám jsme se dostali již na začátku této práce v obecné části věnované testování. Nyní se podíváme na hlavní přístupy a jejich výhody a nevýhody, které mohou být klíčové pro využití škál nejen při zkouškách, ale i ve výuce, se zaměřením na testování psaní.

Připomeňme si krátce specifika hodnocení otevřených úloh a významnou úlohu, kterou v tomto případě zastává hodnotitel. U testů psaní bývá určitá míra objektivity, spolehlivosti a přesnosti výsledků zaručena hodnocením několika nezávislými vyškolenými hodnotiteli (ang. rater), nejčastěji dvěma hodnotiteli, jejichž shoda dílčích hodnocení je celkovým výsledkem daného testu. Pojem shoda hodnotitelů (angl. rater agreement) označuje míru shody mezi hodnotiteli. Můžeme rozlišovat míru shody mezi dvěma a více hodnotiteli (angl. inter-rater agreement). Posuzování či měření shody hodnotitelů je velmi důležité právě při testování tzv. produktivních řečových dovedností, při kterém se uplatňuje subjektivní hledisko hodnotitele, které ovlivňuje výsledek hodnocení⁵¹.

Důležitým předpokladem kvalitního testování je reliabilita, tj. spolehlivost a přesnost měření. Na základě počtu hodnotitelů rozlišujeme mezi interrater-reliabilitou (spolehlivost a přesnost hodnocení dvou a více hodnotitelů) a intra-rater-reliabilitou (spolehlivost a přesnost hodnocení jednoho hodnotitele).

Míra shody hodnotitelů, interrater-reliabilita a intra-rater-reliabilita jsou měřeny různými statistickými výpočty. Při volbě vhodné statistické metody u měření reliability hraje velkou roli charakter hodnotících škál.

Pro zvolení vhodné hodnotící škály je podstatné to, zda má škála sloužit pouze pro hodnocení jednoho testu, nebo obecně nějaké skupiny testů, a zda je ke každé úloze (textu) přiřazováno jedno nebo více (bodových) hodnocení. Ohled je nutné brát také na hodnotitele, čas, který je k dispozici pro vyhodnocení, a účel, ke kterému je test využíván (může obsahovat nároky na vysokou konstrukční validitu, reliabilitu apod.).

⁵¹ Srov. Chráska (1999), Novotná-Knotková (2012).

Při konstruování hodnotící škály se zohledňuje hlavní cíl testování (rozdělení váhy deskriptorů, kritérií apod.). Některé testy psaní se liší podle jazykové úrovně, která je dána účelem, za nímž účastníci zkoušku skládají. Nižší úroveň je určena pro ty, kdo nepotřebují tuto dovednost pro profesionální či akademické účely. Podle toho jsou voleny i hodnotící škály, jak uvádí Weigle (2002: 141).

Rozlišujeme různé typy škál, ve vztahu k jazykovým testům PP se budeme zabývat především holistickými a analytickými škálami. Holistické škály jsou používány u velké části jazykových zkoušek. Jsou založeny na celkovém dojmu z napsaného textu. Obvykle je text hodnotitelem globálně přečten a následně hodnocen podle škály kritérií. Je to rychlý způsob hodnocení a soustředí se na silné stránky autora textu. Lépe také mapuje reakci čtenáře na text. Nevýhodou je, že hodnotitel nemůže zkontrolovat syntax, slovní zásobu nebo organizaci textu, neboť to by vyžadovalo více čtení a jinou škálu hodnocení. Chybí tak konkrétní diagnostika dovedností studenta, což je problematické především pro psaní v cizím jazyce. To by vyžadovalo více hodnotitelů, kdy by se každý zaměřoval na něco jiného v rámci hodnocení textu. Holistické škály byly kritizovány především kvůli soustředění se na inter-rater reliabilitu na úkor validity.

V analytickém hodnocení jsou texty hodnoceny na základě více kritérií, například obsahu, koherence, organizace textu, šíře slovní zásoby nebo gramatiky. Jednotlivá kritéria mají svou váhu a dohromady tvoří bodové skóre. Tento způsob hodnocení se používá i u testů SMZ.

Takováto škála je vhodná i jako podpora při výuce psaní textů, kdy se žáci naučí zakomponovat do svých prací prvky, které jsou ve škále hodnoceny. V rámci výuky je možné si tento princip přizpůsobit a zahrnout do hodnocení například i to, zda si žáci po sobě text přečetli. Z počátku byl u tohoto typu škál ovšem problém s vágními definicemi deskriptorů v jednotlivých částech. Učitelé mohou převzít již hotovou škálu, nebo vytvořit vlastní. Hodnocení podle ní jim pak ušetří čas a starosti s nastavováním požadavků. Příklady těchto škál jsou součástí kapitoly 4.4., kde se detailněji zabýváme hodnocením písemné práce v konkrétních příkladech vybraných jazykových zkoušek. Zároveň zde pro rychlejší orientaci uvádíme srovnání charakteristických vlastností obou typů škál (Tab. 10).

Tab. 10: Charakteristika hodnotících škál

vlastnosti	holistické škály	analytické škály
reliabilita	nižší než analytické škály, ale stále akceptovatelné	vyšší než holistické
konstrukční validita	posuzují všechny relevantní aspekty dovednosti psaní stejnou mírou, kterou se podílejí na konečném výsledku hodnocení	jsou vhodnější pro hodnocení cizího jazyka, protože různé aspekty hodnotí samostatně a přisuzují jim různou hodnotu
praktičnost	relativně rychlé a snadné	časově náročné, drahé
účinek, dopad	výsledné hodnocení může zastřít případné nedostatky a být příčinou nevhodného umístění v kurzu apod.	užitečné diagnostické informace pro umístění v kurzu apod., vhodné pro zacvičení hodnotitelů
autentičnost	podle Whita (1995, Weigle 2002) je holistický způsob čtení textů přirozenější	možné přizpůsobení analytických škál holistickému způsobu čtení textů
interaktivita	vychází z předpokladu, že účastník testu ví, za co bude jak hodnocen (Bachman, Palmer)	

Zdroj: Weigle (2002: 121)

Co tedy vyzdvihnout jako podstatné – při detailním srovnání v Tab. 10 vidíme, že oba způsoby hodnocení mají své silné i slabé stránky. Používání hodnotících škál s sebou nese především zvýšení objektivity a validity hodnocení, druh škály pak má vlastní charakteristiku, k níž patří silné i slabé stránky. Práce se škálami se vyplatí především při dlouhodobém využívání a integrování hodnotících kritérií do výuky. Především výuka, které vede ke

společné zkoušce, jako je maturitní zkouška z jazyka, by měla implementovat prvky z testování, které přispějí k tomu, aby si žáci zvykali na hodnocení a nároky, které testy kladou. Podle některých názorů se opravováním a důrazem na gramatické chyby odvádí pozornost od jiných, neméně důležitých aspektů psaní, toho se lze vyvarovat právě používáním například analytického hodnocení. V případě jazykových zkoušek jsou hodnotící škály nezbytnou součástí široce využívanou v praxi.

4.3. Testování psaní ve výuce a při zkoušce

V této kapitole vyjdeme ze zásad pro psaní textů ve třídě a v diskuzi je propojíme se zkouškovou situací. Pokusíme se nastítnit společné rysy testování a ukázat prostor pro vzájemnou inspiraci zkoušek a školního psaní.

Samozřejmě existují značné rozdíly mezi přípravným psaním textů a skutečnou zkouškovou situací, ale příprava hraje zásadní roli, a proto by jí měla být věnována značná pozornost. Zároveň výuka psaní obsahuje mnohem širší záběr textů, než zkouška sama o sobě, neboť ta cílí na konkrétní komunikační situace a témata. Stejně tak není vždy složení zkoušky hlavním cílem výuky.

Současný trend kombinuje při testování více dovedností v jedné úloze, a jak již bylo zmíněno, pozornost se obrací stále častěji k procesu, přičemž výsledek zůstává důležitou, ale již ne jedinou součástí hodnocení (a učení). Dílčí dovednosti tak získávají na váze, především u analytického hodnocení, což by se mělo odrážet i na postupech ve výuce. Zkoušející se dostává spíše do role pozorovatele, který hodnotí, jak si žák vede v řešení situací a jak komunikuje.

Hodnocení testu a rozhodnutí, která na výsledku záleží, mohou mít v případě jazykových zkoušek značný dopad na účastníky testu. Při jazykové zkoušce je nutné vycházet ze společné hodnotící škály pro všechny účastníky testu, která dokáže rozlišit mezi výkony jednotlivých studentů v poměrně krátkém čase. Hodnocení probíhá většinou formou zanesení počtu bodů, které odpovídají výsledné známce či předdefinovanému hodnocení. Při testování ve třídě může učitel komentovat výsledek detailněji ke každému jednotlivému testu, neboť má ve skupině tradičně menší množství žáků. Zpětná vazba a postupné zlepšování se v dovednosti je často důležitější než samotný výsledek. Zároveň je také vhodné, zná-li žák principy a systém hodnocení a dokáže-li hodnocení porozumět a dále s ním pracovat.

Kranert (2013) vybírá klíčové faktory, které se týkají zpětné vazby, a souvisejí s formami práce ve výuce, aktivitou žáků a učitele, variabilitou aktivit a plánováním i cíli výuky (Tab. 11).

Z hlediska možnosti přípravy na test se nabízejí lepší podmínky a prostor spíše ve výuce. Tam je možné se na téma připravit společnou diskuzí, čtením textu a dalšími přípravnými a motivačními aktivitami a výuka by měla takových možností využívat. Při jazykové zkoušce se naopak účastníci sejdou společně pouze na dobu, po kterou zkouška trvá. To je výhodné například u mezinárodních zkoušek, kde se účastníci mezi sebou ani neznají a musí se pouze v daný čas dostavit na místo testování. Příprava je individuální a ani test si neklade nároky na hlubší propracovanost tématu, neboť není zpravidla dopředu známo.

Tab. 11: Poskytování zpětné vazby po testu

Zpětná vazba po testu		
Kdy	ihned	později
Perspektiva	žák, skupina žáků	učitel, automaticky
Předmět	proces	produkt
Způsob	popisná (ve vztahu k individuálním dovednostem)	hodnotící (ve vztahu k normě)
Opravy	nepřímé (pouze označení chyb)	přímé (s návrhem zlepšení)
Komunikace	písemně	ústně
Důsledky	malé	významné
Forma	komentář	známka

Zdroj: Kranert (2013: 12), online

Úroveň znalostí, kterou mají jednotliví žáci, se liší jak ve třídě, tak i při jazykové zkoušce, ovšem vidíme zde významný rozdíl – pro účastníky jazykové zkoušky z různých kurzů a škol je nutné projít testem, který se nevztahuje ke konkrétnímu studijnímu plánu, ale

vychází z širšího kontextu definování jazykových úrovní. Využívá se například pro účely umístění v novém kurzu, přijetí ke studiu nebo vydání potvrzení o dosažené jazykové úrovni. Oproti tomu učitele ve výuce při testu nejvíce zajímá, jak žáci zvládli aktuálně probíranou látku. S tím souvisí i washback efekt. Při testování ve třídě může nastat kolize mezi zadanými instrukcemi k plánování a revizi textu a cílem žáků, kterým je, především v případě důležitých testů, projít.

Testování se dotýká také individuální a sociální aspekty psaní – obvykle v písemné komunikaci v praxi hodnotíme úspěch nebo výsledek podle interakce s účastníky komunikace. Při testování ale k této interakci nedochází a hodnotíme individuální výkon jednotlivce s důrazem na to, aby nekooperoval s ostatními ani nezískal pomoc zvenku. Při psaní ve třídě se také často klade důraz na samostatnou práci, i když se dá využívat toho, že si žáci navzájem zkontrolují práce dřív, než je opraví učitel. Při psaní mimo vyučování se nedá případný vliv další osoby kontrolovat, a tak je pro sledování pokroku a stavu dovednosti žáků nutné, aby probíhalo i individuální testování. Například v kontextu akademického psaní mohou učitelé klást naopak důraz na to, aby studenti dokázali využít pro formulování textu všechny dostupné zdroje včetně sociálních interakcí.

Z této diskuze vyplývají rozdíly mezi psaním v různých podmínkách. Ne vždy je psaní mimo výuku smysluplné, a tak je možné využít některých testových prvků. Důležité je se především rozhodnout, jak bude vypadat design testu a podle čeho budeme test hodnotit. Užitečné může být aplikování testů z hlediska motivace a kontroly pokroku v učení, jako příprava na závěrečné testování nebo jako podnět pro rozšiřování strategií a dovedností.

V otázce designu testu má učitel nespornou výhodu v tom, že zná své žáky, vytváří test pro poměrně homogenní skupinu a může test zaměřit na probíranou látku, přizpůsobit ho učebnímu plánu apod. Výhodou je také, pokud se učitel inspirová zásadami pro konstruování testu, může si samozřejmě některé procesy zjednodušit, ale může přesto vytvořit spolehlivý test, který podá komplexní zpětnou vazbu o dovednostech žáků. Stejně tak žáci jasně uvidí, za co a jak jsou hodnoceni. Ke zjednodušení přispívá i používání hodnotících škál a kritérií, jak jsme si ukázali v předcházející kapitole. Setkáváme se s upouštěním od podtrhávání všech chyb v textu a zdůrazněním vybraných faktorů, které se stanou kritérii hodnocení. Příkladem může být právě hodnocení používané v rámci SMZ. Nastavení váhy kritérií je výrazným prvkem, který odliší školní test od zkoušky.

Hlavní rozdíl mezi učiteli a profesionálními hodnotiteli, pro něž jsou hodnocené texty anonymizovány, je ten, že učitelé většinou kladou důraz na to, zda jejich testy reflektují cíle vyučování (tedy hledisko konstrukční validity), zda témata vyhovují tomu, co potřebují jejich žáci opravdu používat i mimo vyučování (hledisko autenticity), zda žáky zajímají daná témata a žánry textů (hledisko interaktivity) a zda to jejich žákům pomáhá zlepšovat dovednosti (dopad na učení a pokrok v učení). Méně důležité se pro učitele a průběžné testování ve výuce jeví reliabilita testů (hodnotím stále stejně podle stejných požadavků) nebo praktičnost (podání vyhovující zpětné vazby ve vztahu k časové náročnosti vyhodnocení testů).

V návaznosti na pojednání o testování ve výuce a při zkoušce završíme shrnutím o rozdílech mezi tzv. formálními a neformálními testy (Tab. 12).

Tab. 12: Rozlišení formálních a neformálních testů

	Formální testy	Neformální testy
Vztah k výuce (kurikulu)	většinou ne	ano
Konstruování testu	založeno na teorii	založeno na kurikulu
Podle čeho se hodnotí	často orientované na normu	častěji kritéria
Množství zkoušejících	více zkoušejících	jeden zkoušející
Množství účastníků testu	mnoho účastníků	méně účastníků
Příprava testu	centralizovaná	decentralizovaná
Zaměření testu	kompetence	performance
Vztah ke konstruktu testu	často nepřímý	spíše přímý
Důsledky pro účastníka	důležité	menší
Rozhodnutí o výsledku	pouze tento test	více testů
Cíl	získání certifikátu	učení

Zdroj: Kranert (2013: 17), online

Na závěr zmíníme ještě postřeh Krumma (2013), který sice vítá propojení výuky a obsahu jazykových zkoušek, na druhou stranu ovšem poznamenává, že zaměření na

jazykové zkoušky znamená vždy jisté omezení či ochuzení obsahu výuky. Brojí tak proti oddání se trendu měření a sjednocování výstupů, kdy by měl tvůrce testu (ale i ten, kdo test používá) vždy zvážit, zda výhody plynoucí ze standardizovaného testu převáží nad jeho nevýhodami. Opět se zde tedy setkáváme s aktuální kritikou *teaching to the test*. Samozřejmě riziko zaměření výuky na test stoupá s významem zkoušky, nebo výsledku zkoušky pro žáky, tedy typicky právě SMZ.

Přípravné psaní, testování ve škole a jazykové zkoušky mají mnoho společného a jsou těsně provázané, jak jsme viděli na zmíněných příkladech. Hlavní rozdíly se objevují především v oblasti cílů a průběhu přípravné fáze. Pro školní psaní jsou velkým přínosem principy práce s hodnotícími škálami. Vzájemná inspirace mezi nimi je výhodná nejen pro učitele, ale i žáky. Lze ji doporučit z hlediska vyučovacích i testových cílů ať už v rámci výuky nebo s přesahem do jazykových zkoušek mimo výuku.

4.4. Písemná práce v SMZ a jazykových zkouškách

V této části práce se vracíme zpět k již zmíněným jazykovým zkouškám z němčiny, které ověřují znalosti a dovednosti na úrovni B1. Zde se soustředíme nyní výhradně na písemnou práci, která je součástí následujících jazykových zkoušek: Goethe Zertifikat B1, ÖSD, DSD, telc Deutsch B1 a SMZ.

Ve třetí kapitole byla PP pojednána v kontextu ostatních testovaných dovedností v rámci jazykové zkoušky, nyní nás bude zajímat ve vztahu k teorii a metodám, které jsme zmínili v rámci tématu psaní a jeho testování. Otázky budou směřovat především na design jednotlivých testů a jejich hodnocení, abychom obsáhli variabilitu možností a trend v přístupu k testování psaní. Tato kapitola zároveň vytváří přechod od teoretické části práce k praktické, na empirickém výzkumu založené části, která se zabývá subtestem Psaní v SMZ.

4.4.1. SMZ z německého jazyka

Obsah zkoušky – PP

Subtest Psaní obsahuje dva texty, které mají maturanti napsat. Rozsah textů je omezen hranicí 120–150 slov a druhý text 60–70 slov. Zadaný text odpovídá popisu témat a textových druhů z Katalogu požadavků pro písemnou práci z německého jazyka⁵² (např. dopis, e-mail, pozvánka, popis, článek, návod...). Daný čas na vypracování obou textů je celkem 60 minut. Rozvržení práce a času, který věnují každému z textů, je přenecháno žákům.

Hodnocení – PP

Originální kritéria hodnocení nejsou veřejně k dispozici, a proto uvádím jen stručný přehled jednotlivých sloupců. Kritéria hodnocení testu byla upravena pro každý text zvlášť, vždy je tvoří čtyři deskriptory:

- splnění zadání (charakteristika textu, dílčí body zadání, rozsah textu);
- organizace textu (lineární a logická výstavba textu, prostředky textové návaznosti);
- slovní zásoba (správnost a rozsah vzhledem k zadání a tématu textu)
- mluvnické prostředky (správnost a rozsah vzhledem k zadání a tématu textu).

V případě delšího textu jsou deskriptory rozděleny na A a B, posuzuje se komplexnější výkon žáka. Dodržení délky zadání je hodnoceno nejen v prvním sloupci kritérií, ale může negativně ovlivnit i bodové ohodnocení za třetí a čtvrtý sloupec v případě napsání kratšího textu.

Škála hodnocení je čtyřmístná 0–3 body. Pro úspěšné složení zkoušky musí žák získat nejméně 44 % z celkového počtu bodů za oba texty, tedy 16 bodů z 36.

⁵² <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

Tab. 13: Hodnotící kritéria pro 1. část písemné práce z německého jazyka podle SMZ

Analytická kritéria hodnocení pro 1. část PP z NJ			
IA (splnění zadání)	IIA (organizace textu)	IIIA (správnost použité slovní zásoby – SZ)	IVA (správnost použitých mluvnických prostředků – MP)
<ul style="list-style-type: none"> charakteristika textu (téma, kom. cíl, slohový postup, formální náležitosti textu, funkční styl) zmínění bodů zadání rozsah textu 	<ul style="list-style-type: none"> lineární logický sled myšlenek myšlenkové členění textu 	<ul style="list-style-type: none"> správnost použité SZ rozsah textu 	<ul style="list-style-type: none"> správnost použitých MP rozsah textu
IB (zpracování zadání)	IIB (prostředky textové návaznosti – PTN)	IIIB (rozsah SZ)	IVB (rozsah MP)
<ul style="list-style-type: none"> zpracování dílčích bodů zadání podstata myšlenky/ problému nadbytečné či irelevantní myšlenky 	<ul style="list-style-type: none"> správnost, vhodnost použitých PTN rozsah použitých PTN 	<ul style="list-style-type: none"> rozsah SZ vzhledem k zadání a tématu 	<ul style="list-style-type: none"> rozsah MP vzhledem k zadání a tématu

Zdroj: Maturitní zkouška z německého jazyka. Písemná práce (2013: 67)

Tab. 14: Hodnotící kritéria pro 2. část písemné práce z německého jazyka podle SMZ

Analytická kritéria hodnocení pro 2. část PP z NJ			
I (splnění zadání a obsah)	II (organizace textu a PTN)	III (správnost a rozsah použité SZ)	IV (správnost a rozsah použitých MP)
<ul style="list-style-type: none"> charakteristika textu (téma, kom. cíl, slohový postup, formální náležitosti typu textu, funkční styl) zmínění dílčích bodů zadání rozsah textu zpracování dílčích bodů zadání 	<ul style="list-style-type: none"> lineární logický sled myšlenek myšlenkové členění textu správnost, vhodnost použitých PTN 	<ul style="list-style-type: none"> správnost použité SZ rozsah SZ vzhledem k zadání a tématu rozsah textu 	<ul style="list-style-type: none"> správnost použitých MP rozsah MP vzhledem k zadání a tématu rozsah textu

Zdroj: Maturitní zkouška z německého jazyka. Písemná práce (2013: 68)

4.4.2. Goethe Zertifikat B1 a ÖSD Zertifikat B1

Vzhledem k tomu, že zkouška Goethe Institutu a ÖSD byly vytvářeny zároveň⁵³, je žádoucí, aby zkouška byla označována jednotně jako Zertifikat B1, kde se nejen vzorový test, ale i způsob hodnocení shodují. Proto se budeme oběma subtesty zabývat v rámci jedné kapitoly.

Obsah zkoušky – PP

Subtest Psaní obsahuje tři texty, které mají účastníci napsat. Rozsah textů je omezen orientační hranicí počtu slov 80 pro první a druhý text a 40 slov pro text třetí. První a třetí text je vždy e-mail, druhý text bývá diskusní příspěvek. Čas daný na vypracování všech tří textů je 60 minut, přičemž orientační čas pro každý text zvlášť je odhadován na 20, 25 a 15 minut.

Účel zkoušky – PP

Tato zkouška je určena mládeži a dospělým studentům. Ověřuje a dokládá schopnost samostatného užívání německého jazyka, při níž účastník zkoušky prokazuje, že:

- rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd.;
- umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v německy mluvících zemích;
- umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho osobně zajímají;
- dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí podat stručné vysvětlení a odůvodnění.

Zaměření zkoušky je spíše širší a není přesně definováno. Může sloužit jak pro pracovní tak i vzdělávací cíle, i když pouze na úrovni B1. Glaboniat (2013) považuje tuto zkoušku za druh *high stake test*.

⁵³ Srovnání požadavků a kritérií je možné na webových stránkách ÖSD i Goethe Institutu: http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/de/Durchfuehrungsbestimmungen_B1.pdf a <http://www.osd.at/default.aspx?SIid=50&LAid=1&ARid=351>

Hodnocení – PP

Kritéria hodnocení testu tvoří čtyři deskriptory:

- splnění formy (obsah, rozsah, jazykové funkce, druh textu, volba slovní zásoby, stylová přiměřenost);
- koherence (výstavba textu, spojení vět, části vět);
- slovní zásoba (rozsah, správné použití);
- struktury (rozsah, správné použití – morfologie, syntax, pravopis).

K drobné obměně dochází při hodnocení v rámci prvního deskriptoru u druhých dvou typů textů: U druhého textu se hodnotí splnění formy z hlediska obsahu, rozsahu, vyjádření názoru, volby slovní zásoby a stylové přiměřenosti. U třetího textu se hodnotí splnění formy z hlediska obsahu, slovní zásoby a stylové přiměřenosti. Ostatní tři deskriptory u obou textů zůstávají beze změny oproti hodnocení prvního textu.

Škála zvládnutí jednotlivých úloh je pětímístná A–E, kde A je nejvyšší možné hodnocení a E je nedostatečné hodnocení, tedy neprospěl, kterým je hodnocen výkon nepřiměřený dané jazykové úrovni, nebo text kratší než 50 % zadaného rozsahu. Pro úspěšné složení zkoušky musí účastník získat 60 % bodů z celkového počtu možných dosažitelných bodů každého jednotlivého modulu. Pokud by účastník zkoušky měl výsledky pouze v oblasti hodnocení C nebo D, tak již nedosáhne potřebný počet bodů pro úspěšné složení zkoušky⁵⁴.

Texty s orientačním rozsahem 80 slov jsou hodnoceny vyšším počtem bodů za jednotlivé deskriptory A (10 b.) – B (7,5 b.) – C (5 b.) – D (2,5 b.) – E (0 b.) než text s orientačním rozsahem 40 slov, kde hodnotíme A (4 b.) – B (3 b.) – C (2 b.) – D (1 b.) – E (0 b.)⁵⁵.

Diskuze

Aktuální verze Goethe Zertifikat B1 vychází z původní zkoušky *Zertifikat Deutsch*, která strukturou, obsahem i časovou dotací velmi přesně odpovídala SMZ. Goethe Institut v rámci standardizace jazykových testů upravil v roce 2013 formu testu do současné podoby.

⁵⁴ Více k tvorbě Zertifikat B1 Glaboniat (2013)

⁵⁵ Zdroj: http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellesatz_jugendliche_neu.pdf

Cílová skupina je u Goethe Zertifikat B1 primárně širší než u SMZ. Bohužel si Goethe Institut nevede záznamy o tom, zda se zkoušky účastní více dospělých studentů než mládeže, což by bylo zajímavé pro další statistiky ohledně potřeb daných cílových skupin.

Požadavek autenticity i praktičnosti testu je naplňován tím, že zkouška existuje ve dvou verzích, které mají vyhovovat zájmům a potřebám cílových skupin, které se od sebe liší nejen věkově, ale i tím, za jakým účelem zkoušku skládají. Také volba žánru textů vychází z požadavků praktického uplatnění jazyka a zájmů účastníků, kdy e-mail i diskuzní příspěvek plně vyhovují dovednostem na úrovni B1.

Materiály ke stažení a cvičné testy má Goethe Institut k dispozici on-line, včetně hodnotící škály. Umožňuje tak i zájemcům o zkoušku, kteří neprošli přípravným kurzem, podrobnou představu o složení a náročnosti zkoušky. Témata PP nejsou dopředu známa, ale vychází z tematických okruhů definovaných pro referenční úroveň B1. V zadání úlohy si účastníci nevybírají z nabídky témat, dostanou téma vždy přiděleno. To omezuje možnost, aby si vybrali téma z oblasti, která je jim blízká a o které by se jim psalo nejlépe, aby mohli podat co nejlepší výkon. Zároveň to klade nároky na volbu tématu tak, aby bylo dostatečně obecné a vyhovovalo široké škále účastníků, což se týká otázky praktičnosti testu.

Zdá se, že institut přesunul na úrovni B1 váhu na úlohy typu psaní, kde je možné sledovat komplexní znalost a používání gramatiky. Zajímavé je, že se to děje na úrovni B1, zatímco v úrovních vyšších autoři testu od samostatných úloh k ověřování gramatiky doposud neupustili.

Tab. 15: Hodnotící kritéria – Subtest Psaní, Goethe Zertifikat B1

Zdroj: Goethe Institut. Modellsatz Jugentliche B1 (2014), online

		A	B	C	D	E	
AUFGABE 1	Erfüllung	Inhalt, Umfang, Sprachfunktionen (z. B. jemanden einladen, Vorschlag machen ...)	Alle 3 Sprachfunktionen inhaltlich und umfänglich angemessen behandelt	2 Sprachfunktionen angemessen oder 1 angemessen und 2 teilweise	1 Sprachfunktion angemessen und 1 teilweise oder alle teilweise	1 Sprachfunktion angemessen oder teilweise	Textumfang weniger als 50 % der geforderten Wortanzahl oder Thema verfehlt
		Textsorte	durchgängig umgesetzt	erkennbar	ansatzweise erkennbar	kaum erkennbar	
		Register/ Soziokulturelle Angemessenheit	situations- und partneradäquat	noch weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat	
	Kohärenz	Textaufbau (z. B. Einleitung, Schluss ...)	durchgängig und effektiv	überwiegend erkennbar	stellenweise erkennbar	kaum erkennbar	Text durchgängig unangemessen
		Verknüpfung von Sätzen, Satzteilen	angemessen	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	
	Wortschatz	Spektrum	differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen oder begrenzt	kaum vorhanden	
		Beherrschung	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich	
	Strukturen	Spektrum	differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen oder begrenzt	kaum vorhanden	
		Beherrschung (Morphologie, Syntax, Orthografie)	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich	
	AUFGABE 2	Erfüllung	Inhalt, Umfang, Meinungsäußerung	Meinungsäußerung inhaltlich und umfänglich angemessen	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen
		Register/ Soziokulturelle Angemessenheit	situations- und partneradäquat	noch weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat	
Kohärenz							
Wortschatz							
AUFGABE 3	Erfüllung	Mitteilung, Inhalt, Register/ Soziokulturelle Angemessenheit	Mitteilung inhaltlich und soziokulturell angemessen	überwiegend angemessen	stellenweise angemessen	kaum angemessen	Wie Aufgabe 1
	Kohärenz						
	Wortschatz						
	Strukturen						

4.4.3. DSD

Obsah zkoušky – PP

Písemná práce sestává z jedné úlohy. Jedná se o reakci na dané téma (např. napsat příspěvek do diskuze ve studentském časopisu k tématu domácí úkoly). Součástí úlohy je obvykle krátký textový impuls například formou rozhovoru k danému tématu. Dále sem patří i zpracování tří zadaných bodů, které pomáhají vytvářet strukturu textu. Zadané body mají být rozpracovány detailněji, ale bez bližšího určení celkové délky textu. Doba pro napsání textu je 75 minut. Na vyšší úrovni B2 – C1 je doba na napsání textu 120 minut. Subtest Psaní má v rámci zkoušky DSD stejnou váhu jako ostatní subtesty, tedy 25 %.

Účel zkoušky – PP

Tato zkouška je určena mládeži ve věku 14–16 let na uznaných DSD školách. Ověřuje a dokládá schopnost užívání německého jazyka, kdy účastník zkoušky prokazuje, že je schopen na základě zadání a návodných otázek napsat nekomplikovaný souvislý text, který formálně odpovídá požadovanému žánru. Zadání vychází z okruhu témat účastnickových zájmů. Účastníci mají realizovat následující jazykové funkce a jazykové jednání (zopakovat vlastními slovy, opsat, popsat, vyjádřit vlastní názor, jednoduše zdůvodňovat). Požadavky zkoušky vycházejí ze SERR z popisu obecné písemné produkce, kreativního psaní a korespondence na úrovni A2 i B1.

Hodnocení – PP

U písemné práce vycházejí hodnotitelé nejen z analytických, ale i z holistických kritérií. Škály hodnocení sestávají z jednotlivých deskriptorů, které text hodnotí z různých hledisek. Váha jednotlivých deskriptorů je stejná.

První deskriptor je založen na holistickém přístupu a hodnotí *celkový dojem* z písemné práce. Hodnotí se po prvním přečtení textu, nezahrnuje gramatiku, pouze *plynulost* (míněna je plynulost čtení, které nevyžaduje zvýšené snažení čtenáře, aby porozuměl textu) a *souvislost textu* (makrostruktura) jakožto dvě základní kritéria pro vnímání textu čtenářem. Důležitou roli při posuzování hrají jazykové a obsahové aspekty. Dochází zde k tzv. dvojitému hodnocení, kdy se některé aspekty započítávají do více deskriptorů a ovlivňují tak hodnocení vícekrát. V rámci prvního deskriptoru se hodnotí také dodržení zadání úlohy (téma, kontextové situační zakotvení a druh textu).

Dalším deskriptorem je *obsah*, který se dále dělí do subdeskriptorů *zpracování*, *vlastní zkušenosti* (detaily, rozvedení myšlenky a logická koherence), *vlastní názor* (zdůvodnění postoje/názoru a uvedení příkladů). Patří sem tedy jak hodnocení kvalitativního tak i kvantitativního zpracování textu. Nejsou hodnoceny názory ani věcné chyby, pokud zásadním způsobem neovlivňují požadované zpracování tématu. Jelikož se jedná o mezinárodní zkoušku, nelze vycházet z žádného předpokladu všeobecných znalostí, neboť toto se může v jednotlivých státech lišit. Očekávání a hodnocení zpracování tohoto deskriptoru se liší dle zadání a podkladů pro hodnotitele, z nichž při posuzování textu vycházejí, jsou vždy vypracovávány relevantně k aktuálně zadané úloze. V rámci zpracování obsahu se hodnotí také stylová přiměřenost a to, zda účastník formuluje vlastní věty a obměňuje slovní zásobu, neboť pouhé opisování celých satí textu ze zadání není přípustné (předpokládá se, že účastník bude například transformovat osoby, používat finální větné konstrukce, abstrahovat nebo shrnovat výchozí text).

Jazykové prostředky tvoří další deskriptor, v němž se posuzuje *slovní zásoba* a *struktury* (vícečlenné hypotaktické struktury, nepřímé otázky, pasivum, konjunktiv II, participia a vztažná zájmena atd.).

Správnost je deskriptor zahrnující *gramatickou* i *ortografickou* správnost. Předpokládá se, že na úrovni B1 jsou již studenti schopni napsat i delší text téměř bezchybně a ovládají gramatické, stejně jako ortografické jevy a interpunkci v dostatečné míře nutné pro napsání textu.

Každý z deskriptorů má stejnou váhu při závěrečném sčítání bodů. Není požadován určitý rozsah textu, namísto toho se hodnotí, do jaké míry je text rozpracovaný. Při hodnocení se vychází z komunikativně zaměřené výuky, a proto se nesčítají chyby, ale hodnotí se splnění komunikačního záměru. Pro označování chyb se uvádí pouze číslo příslušného řádku nebo konkrétní příklad chybného použití, označování chyb do textu není přípustné.

Celkový počet bodů, který je možné dosáhnout v PP, činí 24 bodů. K udělení jazykové úrovně B1 musí účastník v testu získat 12–24 bodů. V případě že získá 8–11 bodů, stále ještě u testu uspěl, ale získává pouze jazykovou úroveň A2. Méně než 8 bodů v celkovém skóre testu znamená, že účastník u zkoušky neuspěl a nemůže mu být přidělen certifikát.

Diskuze

DSD se velmi výrazně zaměřuje na komunikační situaci a nároky, které se k ní vztahují, proto ve středu hodnocení stojí především čtenář, jeho potřeby a působení textu na něj. S tím souvisí i inspirace holistickým hodnocením zachovaném v prvním deskriptoru, které u SMZ nenajdeme ve prospěch analytického hodnocení. Jak jsme si ukázali v kap. 4.2., je v případě holistického hodnocení problém především se srovnatelností výsledků (reliabilita hodnocení). Srovnatelnost je zde ošetřena dalšími deskriptory, které doplňují holistické hodnocení prvního čtení. Diskutabilní ve srovnání se SMZ se zdá i druhý deskriptor, který hodnotí zpracování, vlastní zkušenosti a názor, i když autoři testu vysvětlují, že se nejedná o hodnocení věcných znalostí účastníků testu, pokud významným způsobem neovlivňují výsledný text. V podobném duchu je nakládáno i s rozsahem textu, který není pevně zadán, ale hodnotí se rozpracování tématu. Jedná se o volnější zadání, než kdybychom penalizovali překročení vymezeného rozsahu textu, ale opět se zde ozývá otázka reliability a větších nároků na hodnotitele.

Z výše zmíněného vyplývá i jasná souvislost mezi neomezenou délkou textu a přístupem, v němž se nesčítají chyby v celém textu, ale hodnocení se vztahuje k naplnění komunikačního záměru. Je to zároveň přístup blízký rozdělení na chyby lokální a globální, s nímž se setkáváme v SMZ.

Na závěr stojí za povšimnutí rozdělení bodů a výsledných jazykových úrovní. Umožňuje to větší diferenciaci výsledků účastníků testu (směrem nahoru i dolů) a může to působit i jako motivační prvek v testu.

Tab. 16: Hodnotící kritéria – Subtest Psaní (Deutsches Sprachdiplom A2 – B1)

4.2. Bewertungskriterien Schriftliche Kommunikation – Niveaustufe A2/B1

Kriterium	3 Punkte	B1	2 Punkte	B1/A2	1 Punkt	A2	0 Punkte	unter A2
Gesamteindruck	Der Text ist zusammenhängend und insgesamt flüssig zu lesen.		Der Text ist weitgehend zusammenhängend. Mehrere Textstellen lesen sich nicht flüssig.		Es liegen einfache Sätze vor, die inhaltlich verbunden sind. An mehreren Textstellen wird der Lesefluss deutlich unterbrochen.		Es liegen überwiegend Wendungen und Sätze vor, die weder inhaltlich noch sprachlich miteinander verbunden sind.	
Inhalt	Wiedergabe	Die Aussagen werden angemessen und eigenständig wiedergegeben.	Die Aussagen werden weitgehend angemessen und weitgehend eigenständig wiedergegeben.		Die Aussagen werden nur zum Teil angemessen und nur zum Teil eigenständig wiedergegeben.		Die Aussagen werden nicht angemessen oder gar nicht wiedergegeben bzw. abgeschrieben.	
	eigene Erfahrungen	Der Bericht enthält mehrere Aspekte, die detailliert und nachvollziehbar dargestellt werden.	Der Bericht enthält einige Aspekte, die knapp, aber insgesamt nachvollziehbar dargestellt werden.		Der Bericht ist insgesamt knapp und teilweise nicht ganz nachvollziehbar.		Der Bericht ist sehr kurz und kaum noch nachvollziehbar.	
	eigene Meinung	Die eigene Meinung wird angemessen begründet.	Die eigene Meinung wird nur knapp begründet, ist aber noch nachvollziehbar.		Die eigene Meinung wird deutlich, aber nicht begründet.		Die eigene Meinung wird nicht geäußert bzw. ist unverständlich.	
Sprachliche Mittel	Wortschatz	Der Wortschatz ermöglicht eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Wortfehler treten überwiegend im Zusammenhang mit einer komplexer angelegten Lexik auf.	Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Wortschatzlücken und Wortfehler treten auch bei einer weniger komplex angelegten Lexik gelegentlich auf.		Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Wortschatzlücken und Wortfehler treten häufiger auf.		Der Wortschatz ist so begrenzt, dass er nicht ausreicht, um die Aufgabe zu bearbeiten.	
	Strukturen	Die Strukturen ermöglichen eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Gelegentlich werden komplexe Strukturen verwendet.	Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Komplexe Strukturen kommen kaum vor.		Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Komplexe Strukturen kommen nicht vor.		Die Strukturen sind so begrenzt, dass sie nicht ausreichen, um die Aufgabe zu bearbeiten.	
Korrektheit	grammatische Korrektheit	Die grammatischen Strukturen werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Diese Ausnahmen beeinträchtigen die Verständlichkeit nicht.	Einfache Strukturen werden überwiegend korrekt verwendet. Bei der Verwendung komplexer Strukturen kommen Fehler vor, die die Verständlichkeit beeinträchtigen können.		Eine einfache Strukturen werden korrekt verwendet, allerdings zeigen sich viele elementare Fehler. Es wird jedoch überwiegend klar, was ausgedrückt werden soll.		Auch wenn nur einfache Strukturen verwendet werden, ist der Text sehr fehlerhaft. Dadurch wird die Verständlichkeit an einigen Stellen beeinträchtigt.	
	orthografische Korrektheit	Orthografie und Interpunktion sind weitgehend korrekt.	Orthografie- und Interpunktionsfehler kommen vor, ohne die Verständlichkeit zu beeinträchtigen.		Orthografie- und Interpunktionsfehler treten häufig auf, jedoch wird die Verständlichkeit kaum beeinträchtigt.		Orthografie und Interpunktion sind so fehlerhaft, dass die Verständlichkeit beeinträchtigt wird.	

Zdroj: DSD (2014)

4.4.4. telc Deutsch B1

Obsah zkoušky – PP

V rámci této zkoušky mají účastníci za úkol napsat jeden text, obvykle poloformální dopis, na jehož zpracování mají 30 minut. Součástí zadání je i text sloužící jako impuls k psaní (například dopis, na nějž je nutné odpovědět) a čtyři body, které mají zpracovat do textu.

Zadání úlohy je v německém jazyce, stejně jako text a body, které má účastník v textu zmínit. Součástí instrukcí je i připomenutí formálních náležitostí, které musí dopis obsahovat, a doporučení, aby účastník uspořádal jednotlivé body v dopisu podle svého uvážení.

Účel zkoušky – PP

Témata, která nabízí telc Deutsch B1 vycházejí z potřeb a zájmů věkové skupiny, pro kterou je test určený, tedy pro mladistvé 12–16 let, zcela přesně zde však daná témata uvedena nejsou, vycházejí však z popisu kompetencí a znalostí, které jsou definovány pro jazykovou úroveň B1⁵⁶.

Hodnocení – PP

Pro hodnocení je používána trojčlenná škála s deskriptory. Všechny deskriptory se hodnotí podle stejné stupnice 5 – 3 – 1 – 0 bodů, jejich naplnění je zásadní pro celkové hodnocení.

Prvním deskriptorem je *zohlednění bodů zadání*, z nichž by se všechny měly objevit rozpracované v textu. Ke kritériím délky textu nebo rozpracovanosti bodů zadání se však hodnotící škála nevyjadřuje.

Komunikační ztvárnění zohledňuje kohezi, koherenci, logiku textu, srozumitelnost a správnou volbu registru vzhledem k druhu dopisu (především v části oslovení a závěru dopisu).

⁵⁶ Více ke specifikaci jednotlivých požadavků:

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/handbuch_deu_b1_plus_beruf.pdf

Formální správnost se týká hlediska syntaktického, morfologického a ortografického. Důležitá je především srozumitelnost, takže chyba v koncovce nebo rodu není tak závažná jako chyba v kongruenci. Při hodnocení těchto chyb závisí také na délce textu a rozpracování jednotlivých bodů zadání.

Ke splnění zkoušky je nutné získat 60 % z celkového počtu bodů za písemnou část i za ústní část. Maximálně lze za subtest Psaní dosáhnout 45 bodů (počet dosažených bodů se násobí třemi). Subtest Psaní tvoří 20 % hodnocení za písemnou část a 15 % v celkovém hodnocení celé zkoušky. Pokud je jeden z deskriptorů I nebo III ohodnocen nulovým počtem bodů, je i celá PP hodnocena nula body.

Diskuze

Hodnocení této zkoušky je opět postaveno na principech orientovaných na komunikační situaci a naplnění komunikačního cíle. Obsah deskriptorů je zaměřen na čtenáře a působení textu na něj. Důraz je proto kladen na komunikační ztvárnění a srozumitelnost, stejně jako na rozpracování bodů zadání. Chyby jsou posuzovány opět v souvislosti s rozpracováním zadání, neboť délka textu není pevně stanovena. Zaměření na e-maily odráží četnost užití jednotlivých textových druhů a upřednostňování elektronické komunikace v praxi cílové skupiny této jazykové zkoušky. Zároveň zaměření na jeden textový druh usnadňuje práci hodnotitelům. Škála pro hodnocení je širší, než například u SMZ, není zde samostatně hodnocena slovní zásoba a jednotlivé deskriptory jsou formulovány obsáhle, avšak bez větších detailů.

Subtest Psaní má sice v celkovém hodnocení menší váhu než další součásti zkoušky, ale při dosažení nulového počtu bodů z prvního nebo třetího deskriptoru není tato práce uznána a je hodnocena celkově nula body. Obdobně řeší SMZ pouze nesprávné zpracování zadání, tedy nedodržení textového druhu v jeho základní specifikaci.

Tab. 17: Hodnotící kritéria – Subtest Psaní (telc Deutsch B1)

Kriterium I: Berücksichtigung der Leitpunkte

Bewertet wird die Berücksichtigung der Leitpunkte.

A	5 Punkte	Alle vier vorgegebenen Leitpunkte werden inhaltlich angemessen bearbeitet.
B	3 Punkte	Drei Leitpunkte werden inhaltlich angemessen bearbeitet.
C	1 Punkt	Zwei Leitpunkte werden inhaltlich angemessen bearbeitet.
D	0 Punkte	Nur einer oder keiner der vorgegebenen Leitpunkte werden inhaltlich angemessen bearbeitet.

Kriterium II: Kommunikative Gestaltung

Bewertet werden

1. die sinnvolle Anordnung der Leitpunkte
2. die Verknüpfung der Sätze/Äußerungseinheiten
3. die inhalts- und adressatenbezogene Ausdrucksweise
4. der Adressatenbezug (Datum, Anrede, Gruß-/Abschiedsformel)

Die kommunikative Gestaltung ist

A	5 Punkte	voll angemessen.
B	3 Punkte	im Großen und Ganzen angemessen
C	1 Punkt	kaum noch akzeptabel
D	0 Punkte	insgesamt nicht ausreichend.

Kriterium III: Formale Richtigkeit

Bewertet werden Syntax, Morphologie und Orthographie.

Der Brief enthält

A	5 Punkte	keine oder nur vereinzelte Fehler.
B	3 Punkte	Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen.
C	1 Punkt	Fehler an zentralen Stellen, die das Verständnis erheblich beeinträchtigen.
D	0 Punkte	so viele Fehler, dass der Text kaum noch verständlich ist.

Zdroj: DSH. telc Language Tests. Zertifikat Deutsch B1 (2014), online

Shrnutí jednotlivých přístupů

Postavíme-li vedle sebe zmíněné subtesty Psaní z jednotlivých jazykových zkoušek a v rámci SMZ, vidíme různé nároky na žáky i přístupy k hodnocení. Z nich vychází několik základních hledisek, která se týkají zadání a hodnocení, v nichž se jednotlivé zkoušky profilují odlišně:

Tab. 18: Srovnání kritérií hodnocení oddílu Psaní v jednotlivých zkouškách

Požadavky při hodnocení	SMZ	Zertifikat B1 (Goethe Institut, ÖSD)	DSD A2/B1	telc Deutsch B1
zadání	ČJ	NJ	NJ	NJ
čas	60 min	60 min	75 min	30 min
počet úloh	2	3	1	1
předepsaný počet slov	ANO součást hodnocení	ANO není součástí hodnocení	NE	NE
body zadání	ANO	ANO	ANO	ANO
kontext, doprovodný text	NE	ANO	ANO	ANO
explicitnost zadání (formální náležitosti)	NE	ANO (u dopisu)	NE	ANO (u dopisu)
pomůcky	ANO	NE	NE	NE

Rozdíly jsou patrné především v počtu úloh, které mají žáci vypracovat, s tím souvisí i časová dotace vymezená pro subtest Psaní v celkovém kontextu zkoušky. SMZ jako česká jazyková zkouška formuluje zadání česky, zatímco mezinárodní zkoušky vytvářejí zadání v cílovém jazyce testu. Typickou součástí zadání jsou body, které mají účastníci zmínit v textu, ovšem kontext pro zadání úlohy nebo motivace ve formě krátkého textu již není samozřejmou součástí všech zkoušek a nemá jednotnou podobu – někdy se jedná o rozhovor, jindy je zadání úlohy formulováno obšírněji nebo je součástí zadání například e-mail, na který mají žáci odpovídat. Pomůcky nejsou u jazykových zkoušek dovoleny, výjimku tvoří právě SMZ, kde si žáci mohou přinést vlastní slovník nebo si půjčit slovník ve škole. SMZ je také specifická vyžadováním dodržení délky textu v předepsaném rozsahu, což u ostatních zkoušek nenajdeme, případně není rozsah textu součástí základního hodnocení. Ale například zkouška telc pro případ, že žák rozpracuje zadání detailněji, umožňuje hodnocení takového textu podle doplňkových kritérií obsahového ztvárnění.

Procentuální hranice pro úspěšné zvládnutí subtestu Psaní je u SMZ 44%, Zertifikat Deutsch B1 60 %, DSD 50 % a telc Deutsch B1 hodnotí celkové výsledky z písemné a ústní části testu (celkem min. 60 % z max. bodů), subtest Psaní není samostatně hodnocen.

Všechny zmíněné jazykové zkoušky využívají analytického hodnocení, v případě DSD se jedná o kombinaci přístupu holistického a analytického. Vycházejí z toho, že jako první se hodnotí dodržení zadání, dále ztvárnění textu, slovní zásoba a gramatická správnost. Detaily hodnocení se mírně liší například v postupech hodnocení nebo v bodových škálách.

Tab. 19: Pojetí deskriptorů v jednotlivých zkouškách

	SMZ	Zertifikat B1 (Goethe Institut, ÖSD)	DSD A2/B1	telc Deutsch B1
Deskriptory	zadání	splnění zadání	obsah	zohlednění bodů zadání
	organizace a koheze	koherence	jazykové prostředky	komunikační ztvárnění
	slovní zásoba	slovní zásoba	správnost	formální správnost
	mluvnické prostředky	struktury (morfologie, syntax, ortografie)		

V této části práce jsme měli možnost srovnat design subtestu Psaní SMZ s dalšími jazykovými zkouškami na úrovni B1. Vedle sebe byla postavena různá pojetí zadání i hodnocení, z nichž by některá mohla být v budoucnu inspirací pro zvýšení motivace, využitelnosti nebo dalších kvalitativních hodnot SMZ. Tímto shrnutím se uzavírá část věnovaná teorii a praxi psaní a jeho testování. Zabývali jsme se psaním v rámci didaktických přístupů, jeho rolí ve výuce a vlivu testování na výuku psaní. V následující části práce se budeme věnovat empirickému výzkumu psaní ve vztahu k SMZ a jazykové úrovni B1 na příkladech žáků konkrétních středních škol.

5. Výzkum výuky a testování psaní prostřednictvím SMZ a jejího vlivu na výuku psaní v němčině

V teoretickém rámci práce jsme se zabývali výukou psaní z pohledu metod a doporučených postupů, věnovali jsme se teorii testování u jazykových zkoušek ve vztahu k SMZ s důrazem na písemnou práci. V této části se zaměříme na to, jak vypadá v praxi výuka psaní na středních školách a do jaké míry je propojena, či ovlivněna SMZ.

5.1. Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy

Jako výzkumný problém byla stanovena kompetence psaní jako součást státní maturitní zkoušky z německého jazyka. Velmi úzce je toto téma spojeno s přípravou žáků ve výuce a osvojováním kompetence psaní na dané úrovni. Relevantní referenční jazykovou úroveň v tomto případě úroveň B1.

Výzkum si klade za cíl zjistit úroveň psaní v německém jazyce u žáků maturitních ročníků. Hodnocení dosažení úrovně psaní u žáků je prováděno pomocí testu vytvořeného na základě testu SMZ za použití shodných kritérií hodnocení. Cílem je zjistit, jakých výsledků žáci dosahují a srovnat tyto výsledky v jednotlivých skupinách žáků i v rámci všech zúčastněných škol ve vztahu k definované výstupní úrovni kompetence psaní B1, jak je hodnocena v rámci státní maturitní zkoušky.

Dále přináší výzkum poznatky o tom, zda jsou statisticky průkazné rozdíly v dosahované kompetenci psaní u žáků, kteří se připravují na SMZ z německého jazyka, a ostatními žáky.

V neposlední řadě je předmětem zájmu výzkumu přinést poznatky o tom, zda SMZ působí pozitivně na výslednou kompetenci psaní u žáků, kteří z němčiny nematurují.

Ve vztahu k dílčím kritériím, která jsou v rámci písemné práce hodnocena, jsme se zabývali otázkou, která dovednost, relevantní pro písemný projev, činí žákům největší obtíže, a zda jsou signifikantní rozdíly ve zvládnutí jednotlivých kritérií napříč skupinami žáků.

Kvantitativní část výzkumu je doplněna kvalitativně provedeným šetřením mezi učiteli. Zde se práce zaměřuje na průběh výuky psaní ve třídách účastníků první části

výzkumu s cílem určit faktory, které ovlivňují rozsah a způsob přípravy v rámci kompetence psaní a tím i výsledky žáků v této kompetenci.

Pro účely výzkumu byly stanoveny následné výzkumné otázky:

- Kterou řečovou dovednost považují žáci v rámci německého jazyka za nejobtížnější?
- Hledají žáci v maturitním ročníku podporu k výuce německého jazyka mimo SŠ?
- Jaká je výsledná úroveň kompetence psaní na gymnáziích? Dosahují žáci úrovně B1?
- Liší se výsledky v psaní žáků maturitních ročníků v jednotlivých skupinách?
- Má příprava na písemnou práci v rámci SMZ pozitivní vliv i na výsledky písemného projevu žáků, kteří se k SMZ nehlásí?
- Jak by ovlivnilo výsledky jednotlivých skupin žáků zvýšení minimální bodové hranice v SMZ na 65 %?
- V kterých dílčích dovednostech definovaných podle deskriptorů SMZ pro písemný projev mají žáci největší obtíže?
- Jaký status má kompetence psaní vedle ostatních řečových dovedností ve výuce němčiny z pohledu učitelů?
- Jaký je význam role učebnice při výuce psaní a přípravě k SMZ?
- Jak hodnotí učitelé motivovanost žáků k psaní a jak jejich motivaci podporují?
- Jaký je postoj učitelů k SMZ?
- Jak SMZ ovlivňuje obsah výuky psaní?
- V kterých bodech učitelé SMZ kritizují?
- Jak ovlivňuje počet žáků, kteří se hlásí k SMZ, výuku psaní ve třídě?
- Jak ovlivňuje SMZ formu profilové maturitní zkoušky?
- Konkuruje si SMZ v rámci gymnázií s mezinárodními jazykovými zkouškami?

Na tomto místě uvádíme i hypotézy, které provázejí hlavní linii výzkumu a zpřesňují zadání výzkumného problému:

- Žáci považují v rámci výuky německého jazyka a jeho praktického používání za nejobtížnější dovednost písemný projev.
- Jazykové kurzy mimo SŠ využívají ve srovnání všech skupin žáků nejvíce maturanti SMZ.

- V maturitních ročnících do výzkumu zapojených gymnázií dosahují maturanti a nematuranti v písemném projevu hodnoceném podle státní maturitní zkoušky z německého jazyka úrovně B1.
- Do výzkumu zapojení žáci maturitních ročníků dosahují v písemném projevu stejných výsledků nezávisle na tom, zda se připravují na maturitní zkoušku z němčiny.
- SMZ pozitivně ovlivňuje výsledky písemného projevu žáků, kteří neskládají SMZ, ale účastní se společné výuky ve třídě s maturanty SMZ.
- Upravení minimální bodové hranice pro hodnocení písemné práce v SMZ na 65 % sníží počet úspěšných žáků (dosahujících B1) ve všech skupinách.
- Pro žáky je v písemném projevu v rámci dovedností definovaných pro SMZ problematické především zvládnutí mluvnických prostředků.

6. Design výzkumu

6.1. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci maturitních tříd pražských gymnázií a jejich učitelé němčiny. Pro naplnění cílů výzkumu bylo podstatné, aby se zúčastnila vždy celá třída, tedy žáci přihlášení k maturitě z německého jazyka (profilové i státní) a zároveň i žáci, kteří k maturitní zkoušce přihlášení nejsou, ale výuky se účastní. Tak získáváme informace ze tří zdrojů žáků, zatímco statistiky prováděné na datech ze státní maturitní zkoušky podávají informace pouze o skupině žáků maturujících v SMZ, my získáme informace o všech žácích maturitního ročníku.

Předběžný výzkum pro volbu smíšeného vzorku různých SŠ ukázal, že by mohlo být problematické získat dostatek škol ochotných ke spolupráci. Často uváděným důvodem ze strany učitelů bylo, že většina maturujících k maturitní zkoušce z němčiny nesměruje, protože jejich jazyková úroveň je nižší než B1.

Volba zaměření vzorku na gymnázia vycházela z předpokladu, že v této skupině škol bude zajímavé srovnání výsledků písemné práce mezi žáky z jednotlivých skupin. Gymnázia mají podle výsledků SMZ nejvyšší bodový zisk ve všech částech zkoušky, ovšem procento žáků, kteří si vybírají němčinu jako maturitní předmět, je poměrně malé ve srovnání s jinými obory SŠ. Tyto okolnosti vedly k tomu, že výzkumný vzorek žáků byl zastoupen v převážné většině nematuranty, což odráží realitu současného stavu výuky německého jazyka na gymnáziích, ale zároveň to vychází vstříc i našemu zájmu o zjištění kompetence psaní jak u maturantů, tak u nematurantů. Rozdělení žáků do skupin podle typu zaměření na maturitní zkoušku se ukázalo jako praktické a oprávněné, ovšem z důvodu malého počtu maturujících v SMZ nebyly skupiny žáků stejně velké. Statistické analýzy jsme následně prováděli s tím rizikem, že skupiny žáků nejsou homogenní, což může zapříčinit nižší výpovědní hodnotu prováděných testů.

Jednotlivá gymnázia byla vybírána podle přehledu středních škol v Praze s využitím tzv. metody sněhové koule. Nabídkou zapojení do výzkumu byli oslovováni přímo konkrétní učitelé německého jazyka u maturitních ročníků buď prostřednictvím e-mailu, nebo telefonu. Další komunikace probíhala obdobně po e-mailu nebo telefonicky, při níž byly dodatečně vysvětleny podrobnosti výzkumu, pokud to bylo požadováno, většinou se ale přímo přikročilo k domluvení schůzky a provedení výzkumu ve třídě.

Učitelé většinou projeví zájem o výsledky prací žáků jakožto způsobu zpětné vazby při přípravě k maturitní zkoušce, což se ukázalo jako jedna z hlavních motivací k jejich zapojení do výzkumu.

Důvodem k odmítnutí účasti na výzkumu byly nejčastěji obavy učitelů z toho, že jejich žáci nejsou dost dobří, anebo že budou nejhorší, že neustojí časový tlak při přípravě k maturitním zkouškám, že vedení školy nebude souhlasit s účastí na výzkumech.

Do výzkumu se v roce 2014 zapojilo 6 škol a v roce 2015 se k výzkumnému vzorku přidalo dalších 9 škol. Všechny školy se nacházejí v Praze. Velikost výzkumného souboru žáků je 184, ze skupiny učitelů byla data zpracována od 16 účastníků.

6.2. Metody sběru dat

K provedení výzkumného záměru byly zvoleny následující výzkumné metody: chybová a formální analýza písemné práce podle oficiálního hodnocení používaného pro SMZ, dotazník zaměřený na profil žáka a polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými učiteli. Jedná se o smíšený výzkum za použití kvalitativně-quantitativních metod.

6.2.1. Zadání písemné práce a kritéria hodnocení

Písemná práce pro účely výzkumu byla vytvořena podle vzoru písemné práce používané u státní maturitní zkoušky z německého jazyka (viz Příloha 1). Kvůli časové náročnosti se zde jedná pouze o jeden text na rozdíl od státní maturitní zkoušky, kde žáci píšou texty dva. Pro účely výzkumu byla zvolena delší z obou úloh, která vyžaduje napsání 120 až 150 slov. Originální zadání písemných prací jsou dostupná na internetu na webové stránce věnované přímo státní maturitě. Najdeme zde nejen vzorová zadání (<http://www.novamaturita.cz/nemecky-jazyk-1404036707.html&at=1>), ale vždy i zadání z předešlého roku (<http://www.novamaturita.cz/maturita-2015-jaro-1404036306.html>).

Důvody k této volbě byly ryze praktické, z hlediska množství dat bylo výhodnější zvolit delší z obou textů. Z hlediska časové náročnosti vypracování (60 minut při SMZ) nebylo možné zadat žákům oba dva texty. Zároveň byl časový odhad na vypracování této části písemné práce konzultován s učiteli a určena jednotná dotace 40 minut, která se ukázala

jako dostatečná. Ve vztahu k provedenému výzkumu Novotné-Knotkové (2014) se také podle očekávání ukázalo, že při psaní kratších textových forem nemají žáci větší problémy. Navíc u kratších textů nejsou kritéria hodnocení tak podrobná, jako u textů delších. Po zvážení všech těchto faktorů jsme pro účely našeho výzkumu zvolili delší text.

Žáky vypracovaná písemná práce byla následně vyhodnocována podle oficiálních kritérií používaných hodnotiteli Cermatu při hodnocení úloh státní maturitní zkoušky z německého jazyka. (Příklad vypracované písemné práce i hodnocení jsou součástí příloh, viz Přílohy 2 a 3.) Pro kvalitní, srovnatelné a co nejobjektivnější hodnocení byla práce s analytickými kritérii konzultována přímo s pracovníky Cermatu. Za jejich asistence byly vyhodnoceny i některé písemné práce, abychom měli jistotu správného zacházení s hodnotícími kritérii. Pro další práci a vyhodnocování jsme měli k dispozici aktualizovaný soupis hodnotících kritérií, příručku pro hodnotitele a několik opravených úloh, které slouží hodnotitelům textů jako vzor. Kritéria hodnocení jsou interním majetkem Cermatu a bohužel není možné je zde uvést doslovně jako přílohu.

6.2.2. Sběr dat ve skupině žáků

Výzkum byl prováděn v rámci vyučování ve škole. Obvykle nejprve učitel informoval žáky předem, že se budou účastnit vysokoškolského výzkumu. Výzkumník přišel do výuky s učitelem, kde byl představen žákům a dále již pokračoval sám v zadávání úloh. Ve skupině žáků měl výzkum dvě fáze. Nejprve bylo žákům rozdáno zadání písemné práce, kterou měli vypracovat během 40 minut. K dispozici měli vždy pouze tištěné slovníky, žádné další pomůcky nebyly povoleny.

Zadání i představení probíhalo v některých třídách česky, v jiných německy, v závislosti na tom, jaký jazyk žáci ve výuce obvykle používali pro komunikaci s učitelem. V naprosté většině však vysvětlení úkolu probíhalo v českém jazyce. Zadání písemné práce znělo: *Napište článek pro školní časopis na téma výměnný pobyt na střední škole v zahraničí* (viz příloha č. 1).

Po napsání písemné práce následně žáci vyplňovali již zmíněný dotazník (5 minut), který byl zaměřen na profil žáka v rámci německého jazyka, aby bylo možné odlišit od sebe jednotlivé skupiny žáků a případně vysledovat další kritéria, která ovlivňují výkon žáka. Dotazník se zaměřoval na obecný profil žáků, zájem o výuku němčiny, maturitní zkoušku

z němčiny a jejich hodnocení obtížnosti řečových dovedností. V dotazníku byly otevřené i uzavřené otázky. Dotazník vyplňovali žáci anonymně po napsání písemné práce v rámci vyučovací hodiny. Žáci odpovídali v dotazníku na tyto otázky:

- Jak dlouho se učím němčinu?
- Je němčina první, nebo druhý cizí jazyk?
- Chodím do kurzu němčiny mimo výuku ve škole?
- Budu maturovat z němčiny profilovou MZ / SMZ / nebudu maturovat?
- Na základě čeho jsem se rozhodl/a maturovat profilově SMZ?
- Kde chci dále využít němčinu?
- Kterou jazykovou dovednost považuji za nejobtížnější?

Někteří žáci odpovídali na otázky týkající se maturitní zkoušky velmi obšírně. Byl vidět zájem o vyjádření vlastního názoru k tomuto tématu. Ve výzkumném vzorku se nevyskytl případ, kdy by respondent odmítl vyplnění dotazníku, a to i v případě, že výkon respondenta v písemném projevu byl velmi slabý.

6.2.3. Sběr dat ve skupině učitelů

Učitelé, kteří se zapojili do výzkumu, byli obecně velmi pozitivně nakloněni nejen tomu, aby se jejich žáci aktivně zapojili, ale i vlastnímu zapojení formou rozhovoru na téma psaní ve výuce a roli SMZ. Jejich vstřícnost byla jistě z části dána i časově velmi efektivní formou výzkumného šetření a možnosti získat externí zpětnou vazbu na výkon jejich žáků.

Ve skupině učitelů němčiny se výzkum opírá o polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor probíhá v době, kdy žáci píší práci, tedy přímo ve třídě. Rozhovor je zaznamenáván na diktafon, pouze v některých případech, kdy učitel odmítl nahrávání kvůli nervozitě, byly odpovědi zaznamenány písemně.

V rozhovoru s učiteli otázkám zacíleným na téma výzkumu předcházely dotazy týkající se obecného profilu učitele, které se ukázaly jako velmi přínosné pro zmírnění nervozity respondentů.

Témata, která tvoří jádro otázek, se týkala následujících oblastí:

- přípravy žáků na dovednost psaní v rámci výuky německého jazyka na škole;
- srovnání náročnosti psaní vzhledem k ostatním jazykovým kompetencím;
- motivace učitelů;
- problémů ve výuce psaní;
- výsledků, kterých žáci dosahují;
- vlivu státní maturitní zkoušky na výuku (a práci učitelů);
- práce se žáky, kteří se k této zkoušce přihlásí.

Získaná data byla zpracována a vyhodnocena ve vztahu k písemným pracím žáků. Učitelé projevíli velký zájem o vyjádření názoru především na SMZ, její vliv na maturitní zkoušku obecně i o vyjádření názoru k dovednosti psaní a v návaznosti na to popsání problémů, které výuková praxe přináší a bariér, na které naráží.

6.3. Zpracování dat

Pro kvantitativní analýzu dat ze souboru žáků byl použit statistický software STATISTICA 12 a tabulkový editor MS Excel. Jejich souhrn obsahující výsledky písemné práce v jednotlivých deskriptorech je uveden v rámci příloh (Příloha 6). Pro zpracování všech testů byla zvolena hladina významnosti $\alpha 0,05$. K testování homogenity rozptylu byl použit Shapiro-Wilkův test, pravděpodobnostní graf a kategorizovaný histogram. V případě nehomogenity rozptylu byl k vyhodnocení dat použit vícevýběrový Kruskal-Wallisův test nebo dvouvýběrový Wald-Wolfowitzův test.

Data získaná dotazníkovým šetřením a rozhovorem byla průběžně převáděna do elektronické podoby a kódována. Takto uložená data byla dále analyzována prostřednictvím následujících technik: otevřené kódování, kontrastivní analýza a tematické kódování. V Příloze 7 uvádíme souhrn profilů učitelů, který sloužil především jako východisko pro první analýzy rozhovorů.

6.4. Zajištění kvality výzkumu

Pro zajištění kvality výzkumných postupů a následných výsledků byl důraz kladen na přesné formulování cílů výzkumu, i když výzkumné otázky byly v průběhu celého projektu přeformulovávány a doplňovány. Nezastupitelnou úlohu měly konzultace s pracovníky Cermatu a Goethe Institutu při řešení některých otázek testování. Ověřování validity dotazníků probíhalo prostřednictvím pilotní studie, která ověřila některé součásti zadání PP jako například času vyměřeného na práci žáků nebo srozumitelnost zadání PP. Zároveň zjišťovala, zda jsou všechny otázky vzhledem k tématu relevantní, výpovědní a distinktivní.

Ukázalo se, že z hlediska časové náročnosti vypracování originální PP v rámci SMZ, které je vymezeno 60 minut, nebylo možné zadat žákům na zpracování dva texty, jak je tomu v SMZ. Pro účely výzkumu bylo proto vybráno zpracování jednoho textu o rozsahu 120 až 150 slov. Zároveň byl s učiteli konzultován časový odhad na vypracování této části písemné práce. Odhad v rozsahu 40 minut na vypracování textu se ukázal jako velmi přesný. Většina žáků končila s psaním 5 až 10 minut před časovým limitem a zůstávalo jim tak dostatek času na kontrolu textu a další práci s dotazníkem. Jeho vypracování trvalo 5 minut, což většina žáků stihla ještě během hodiny (tedy do 45 minut), výjimečně k jeho zpracování využívali i část přestávky.

Po opravení první sady textů a konzultaci s pracovníci Cermatu byl upraven zavádějící český výraz, který vedl v některých případech u žáků k lexikální chybě (formulace *studium na střední škole v zahraničí* je problematické z toho hlediska, že navádí k použití německého slova *das Studium*, které je ovšem vyhrazeno pouze pro studium na vysoké škole a nikoli na škole střední). Zadání i jeho formulace byly po této úpravě vyhodnoceny jako vyhovující a srozumitelné.

Dále bylo provedeno ověření funkčnosti dotazníků pro skupinu žáků ve vztahu k výzkumným otázkám (pilotní verze dotazníku i jeho konečná forma jsou součástí příloh, viz Příloha 4 a5). Z vyplněných dotazníků vyplynulo několik změn ve formulacích otázek, které vedly ke zjednodušení, i změny týkající se formy dotazování. Oproti původnímu designu, který sestával většinou z uzavřených otázek postihujících profil žáka, byla do dotazníku přidána ještě otevřená otázka týkající se motivace žáků při volbě formy maturitní zkoušky. Některé otázky, které byly původně zařazeny v dotazníku pro žáky a týkaly se psaní, byly přesunuty do rozhovoru s učiteli, což se ve výsledku ukázalo jako efektivnější.

7. Výsledky výzkumu

V následujících kapitolách se budeme detailně zabývat výsledky našeho výzkumu. Nejprve se věnujeme výsledkům, které vznikly na základě statistických analýz. V další části představíme výsledky kvalitativního šetření. Odpovídáme postupně na jednotlivé dílčí výzkumné otázky, které byly formulovány na začátku naší práce. V kapitole diskuse předkládáme závěrečné shrnutí výsledků.

7.1. Výsledky statistických analýz písemných prací žáků

U výzkumných otázek (dále jen VO) vycházíme z obecného profilu žáků, který jsme zjišťovali prostřednictvím stručného dotazníku, a postupujeme k detailní charakteristice výsledků písemné práce a ověření definovaných hypotéz, které směřují k problematice celé skupiny žáků, jednotlivých skupin podle zaměření na maturitní zkoušku z němčiny až po dílčí dovednosti hodnocené u písemného projevu. U jednotlivých VO je ověřována vždy nulová hypotéza (H_0).

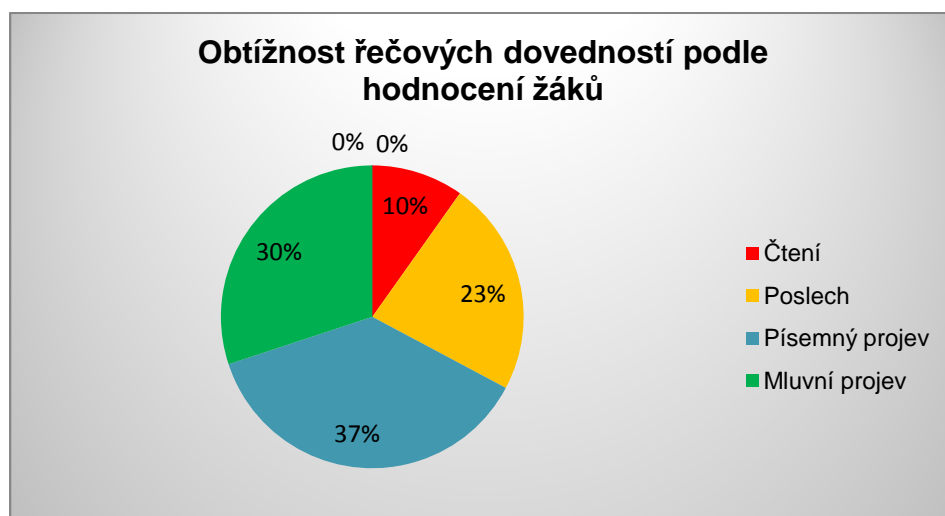
Vzhledem k různému zaměření žáků na maturitní zkoušku byly pro účely srovnání výsledků písemné práce definovány čtyři základní skupiny. Tyto skupiny tvoří maturanti profilové maturitní zkoušky z němčiny (PMZ), maturanti státní maturitní zkoušky z němčiny (SMZ), maturanti skládající maturitní zkoušku z němčiny v profilové i státní části (PMZ/SMZ) a nakonec žáci, kteří navštěvovali stejnou výuku němčiny jako ostatní skupiny, ale z němčiny nematurují (N).

VO1: Kterou řečovou dovednost považují žáci v rámci německého jazyka za nejobtížnější?

Tato otázka byla součástí stručného profilového dotazníku, který žáci vyplňovali v rámci výzkumu ve třídě. Naším záměrem bylo zjistit subjektivní hodnocení obtížnosti jednotlivých dovedností, které jsou součástí SMZ, tedy čtení, poslechu, písemného projevu a mluvního projevu. Zajímal nás především písemný projev, neboť jsme předpokládali, že ho žáci budou hodnotit jako nejobtížnější.

Výsledky

Graf 5: Obtížnost řečových dovedností podle hodnocení žáků



Psaní bylo považováno za nejobtížnější řečovou dovednost u 37 % všech žáků. Mluvní projev považovalo za nejobtížnější 30 % žáků. Poslech hodnotilo jako nejobtížnější 23 % a čtení pouze 10 % žáků.

Tab. 20: Hodnocení obtížnosti dovednosti psaní v jednotlivých skupinách žáků

	PMZ	SMZ	PMZ/SMZ	N	Celkem
Písemný projev	24	9	2	33	68
Mluvní projev	26	4	0	25	55
Poslech	12	2	5	23	42
Čtení	6	0	3	9	18

Psaní bylo považováno za nejobtížnější v rámci všech čtyř jazykových dovedností ve skupině nematurantů a také ve skupině maturantů SMZ. Skupina maturantů PMZ také poměrně často označovala psaní jako nejobtížnější dovednost, ale na prvním místě přesto převážil v této skupině mluvní projev. Zcela jiné výsledky vykazovala skupina maturantů PMZ/SMZ, kteří jako nejobtížnější označovali poslech.

Testovaná hypotéza (H₀): Žáci považují v rámci výuky německého jazyka a jeho praktického používání za nejobtížnější dovednost písemný projev.

Jak ukazují data ze souboru žáků, byl jako nejobtížnější dovednost v rámci německého jazyka hodnocen písemný projev, a to 37 % žáků. Jen o málo žáků méně hodnotilo jako nejobtížnější mluvní projev (30 %). Naše hypotéza se tedy potvrdila.

Zajímalo nás také rozložení názorů žáků v rámci skupin. Jako nejobtížnější hodnotily písemný projev skupiny maturantů SMZ a nematurantů. Také skupina maturantů PMZ hodnotila písemný projev jako druhou nejobtížnější dovednost, v součtu hlasů téměř shodně s mluvním projevem, který tato skupina hodnotila nejvíce hlasy jako nejobtížnější dovednost.

Překvapilo nás, že písemný projev nezískal více % hlasů, neboť jsme předpokládali, že je žáky globálně vnímaný jako velmi obtížný. Na druhou stranu si všimněme, že písemný projev vybírala nejčastěji skupina maturantů SMZ, kteří se na písemný projev cíleně zaměřují v rámci přípravy k maturitní zkoušce, a pro něž je tato dovednost opravdu důležitá. Druhou skupinou, která psaní označovala nejčastěji, byli nematuranti. Zde se může jednat o opačný extrém, neboť tato skupina se nepřipravuje na maturitní zkoušku a psaní pro ně tedy pravděpodobně není ani klíčovou, ani cíleně procvičovanou dovedností v cizím jazyce. To může být jedním z důvodů, proč ji považují za nejobtížnější.

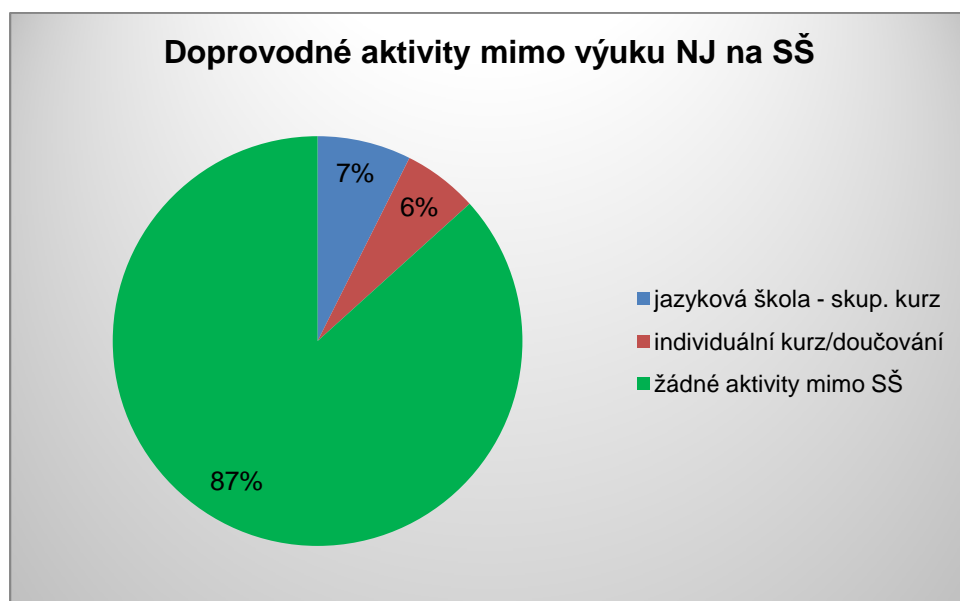
VO2: Hledají žáci v maturitním ročníku podporu k výuce německého jazyka mimo ŠŠ?

Tato otázka byla také součástí profilového dotazníku, který žáci vyplňovali během výzkumu ve třídě. Zajímalo nás, zda žáci navštěvují mimoškolní jazykové kurzy německého jazyka, a pokud ano, které skupiny žáků to jsou. Předpokládali jsme, že žáci, kteří se připravují k SMZ, by mohli mít zájem o další rozšiřující kurzy mimo školní výuku.

V nabídce mimoškolních aktivit byly uvedeny tyto možnosti: Skupinový kurz v jazykové škole, Individuální kurz/doučování, Jazykový kurz – Příprava k SMZ, Stammtisch a Jiné. Žáci volili pouze možnosti Skupinový kurz v jazykové škole a Individuální kurz/doučování.

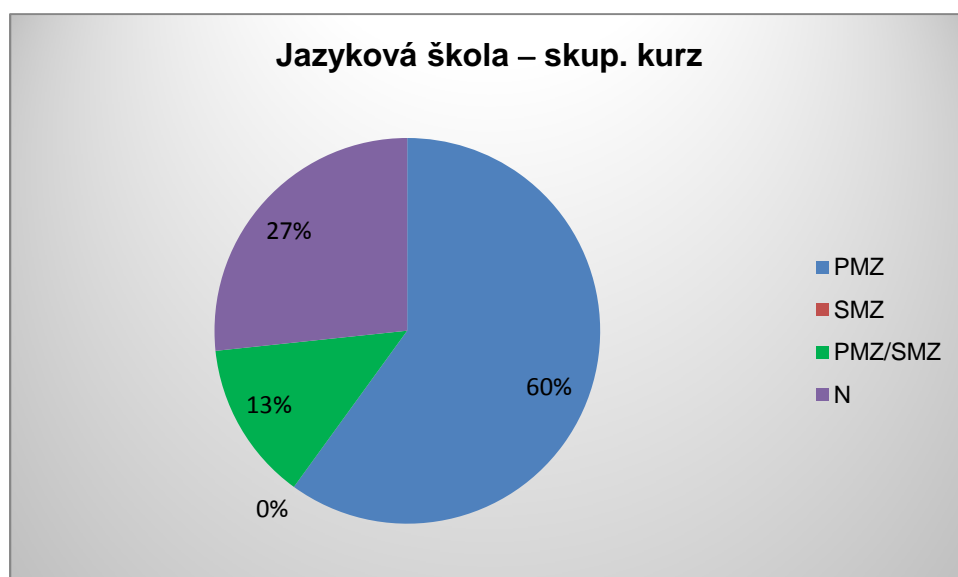
Výsledky

Graf 6: Zájem žáků o doprovodné aktivity mimo výuku NJ na SŠ



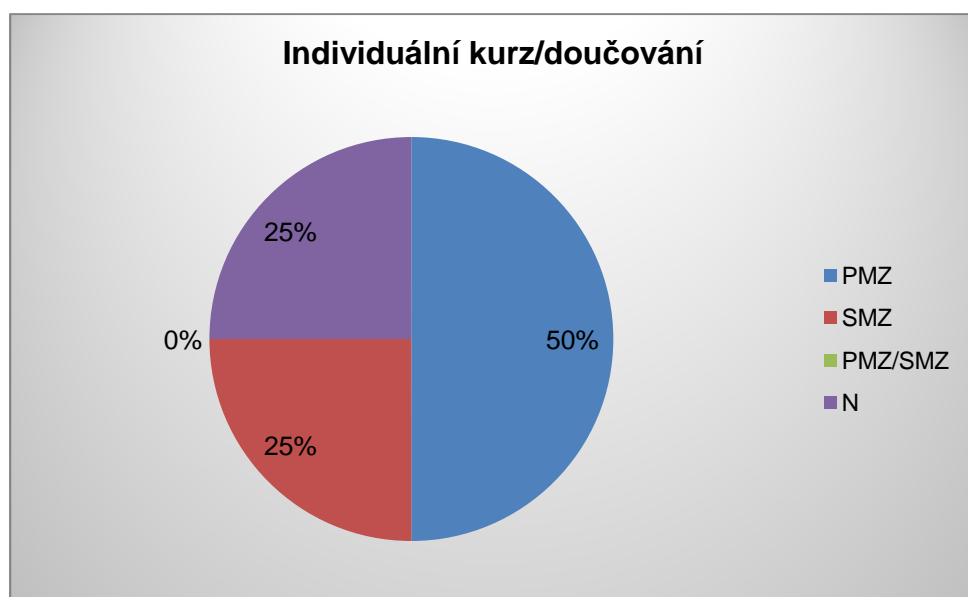
Na tomto grafu je patrné, že většina žáků mimo výuku ve škole nenavštěvuje žádné doprovodné nebo podpůrné aktivity v německém jazyce. Pouze 13 % všech žáků odpovědělo, že navštěvují mimoškolní vyučování, a to 7 % skupinový kurz v jazykové škole a 6 % individuální kurz nebo doučování.

Graf 7: Zájem žáků o skupinové kurzy v jazykové škole



Žáci, kteří navštěvují skupinový kurz v jazykové škole, patří z převážné části do skupiny maturantů PMZ. Skupina nematurantů ukázala druhý největší zájem o tyto skupinové kurzy mimo SŠ. Naopak maturanti ze skupiny SMZ žádné takové kurzy nenavštěvují. Někteří žáci maturující z PMZ i SMZ také navštěvují skupinový jazykový kurz, ale je to opravdu velmi malé procento. Všichni tyto žáci navíc tvoří dohromady pouze 7 % celkového počtu všech žáků.

Graf 8: Zájem žáků o individuální kurz/doučování



Nejvíce žáků, kteří navštěvují individuální kurz, bylo opět ze skupiny maturantů PMZ. Skupina maturantů SMZ a skupina nematurantů projevily stejný zájem o tento typ kurzů, ale opět se v poměru k celkovému počtu žáků jedná pouze o velmi malý podíl. Žáci, kteří se účastní individuálních kurzů němčiny, tvoří z celkového počtu všech žáků pouze 6 %.

Testovaná hypotéza (H_0): Jazykové kurzy mimo SŠ využívají ve srovnání všech skupin nejvíce žáků maturanti SMZ.

Tato hypotéza se nepotvrdila, neboť žáci ze skupiny maturantů SMZ se podle výše uvedených údajů účastní mimoškolních kurzů německého jazyka jen ve velmi malé míře. Větší zájem o takové kurzy vidíme ve skupině maturantů PMZ a také ve skupině nematurantů, i když se v obou případech jedná o malý počet žáků. Předpokládáme, že motivace těchto dvou skupin je odlišná, přesto nás překvapuje, že právě skupina nematurantů se zde ukázala jako motivovaná k dalšímu vzdělávání mimo SŠ.

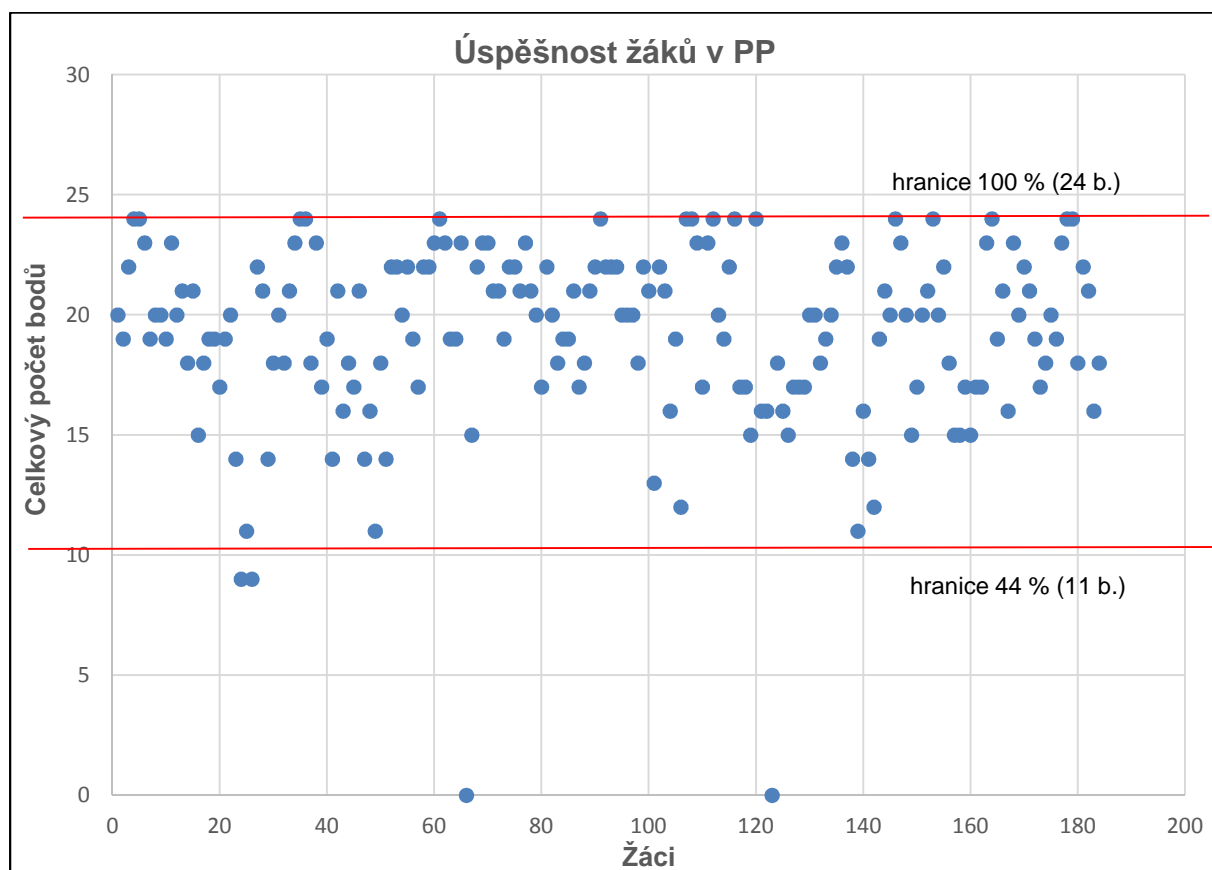
VO3: Jaká je výsledná úroveň kompetence psaní na gymnáziích? Dosahují žáci úrovně B1?

Po úvodních otázkách směřujících k obecnějším zjištěním o psaní a motivaci skupin žáků k dalšímu vzdělávání v německém jazyce i mimo SŠ, přistupujeme ke konkrétním analýzám týkajícím se kompetence psaní. Při formulování otázek vycházíme z teoretického rámce práce a vztahujeme se především k SMZ.

Jazyková úroveň SMZ je označována jako B1 podle SERR. Zvolené kritérium pro zjištění výsledné kompetence psaní u vzorku žáků gymnázií vychází pro účely tohoto výzkumu z hodnotící škály, která je používána právě pro hodnocení písemné práce v SMZ. Zde odpovídá úrovni B1 bodový zisk 44 – 100 %. Srovnáním výsledků žáků tak dostaneme přehled o jejich umístění na bodové škále, která určuje u SMZ jazykovou úroveň B1.

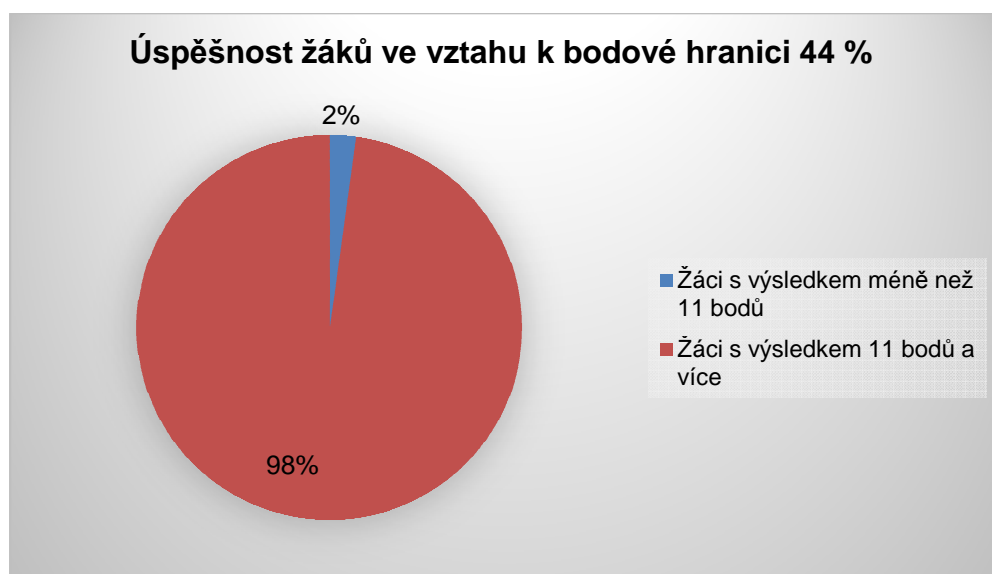
Výsledky

Graf 9: Rozložení dosažených výsledků žáků v písemné práci



Na Grafu 9 vidíme poměrné rozmístění žáků podle jejich výsledků dosažených v písemné práci. Dvě hraniční linie kopírují aktuální maximální (24 bodů) a minimální požadovanou úspěšnost u SMZ 44 % (11 bodů). Již zde vidíme, že se většina žáků pohybuje nad úrovní 44 %. Na následujícím výsečovém grafu si detailně znázorníme poměr úspěšných a neúspěšných žáků, tedy těch, kteří získali v písemné práci více než 44 % bodů (tedy méně než 11 bodů).

Graf 10: Úspěšnost žáků v písemné práci ve vztahu k min. bodové hranici 44 %



Graf 10 znázorňuje počet žáků, kteří dosáhli potřebné minimální bodové hranice pro úspěšnost u SMZ v písemné práci, a to na úrovni B1. V Případě aktuálně používané minimální bodové hranice 44 % uspělo v písemné práci 98 % všech zúčastněných žáků.

Testovaná hypotéza (H_0): V maturitních ročnících do výzkumu zapojených gymnázií dosahují maturanti a nematuranti v písemném projevu hodnoceném podle státní maturitní zkoušky z německého jazyka úrovně B1.

Z uvedených grafů je patrné, že z celkového počtu všech žáků, kteří se zúčastnili výzkumu, nedosáhla v písemné práci minimální bodové hranice (44 %) pouze 2 % žáků. Tím se potvrzuje naše hypotéza, neboť naprostá většina zúčastněných žáků dosáhla v písemné práci více než 44 % bodů. Všechny skupiny maturantů se pohybovaly v průměrně

dosahovaném počtu bodů nad 83% úspěšností. Skupina nematurantů dosahovala v průměru 73% úspěšnosti.

VO4: Liší se výsledky v psaní žáků maturitních ročníků v jednotlivých skupinách?

V této části výzkumu nás zajímala míra úspěšnosti, tedy dosahované skóre, především u skupiny maturantů připravujících se na SMZ ve srovnání s ostatními skupinami žáků, kteří nematurují, nebo se připravují na profilovou maturitní zkoušku.

Soubor dat tvořily výsledky žáků v písemné práci. Tento vzorek se po použití Shapiro-Wilkova testu ukázal jako nehomogenní, proto byl k další analýze zvolen neparametrický Kruskal-Wallisův test. Vzhledem k tomu, že se jedná o vícevýběrový test, umožnil nám srovnání všech skupin a ukázal rozdíly ve výsledcích mezi nimi (viz Tab. 21).

Pro jistotu jsme provedli také dvouvýběrový Wald-Wolfowitzův test, který prokázal, že mezi jednotlivými skupinami žáků skutečně nejsou statisticky významné rozdíly, které by nezachytily výsledky výše zmíněného vícevýběrového testu. Z důvodu identických výsledků zde tedy tyto dílčí výsledky dvouvýběrového testu neuvádíme.

Výsledky

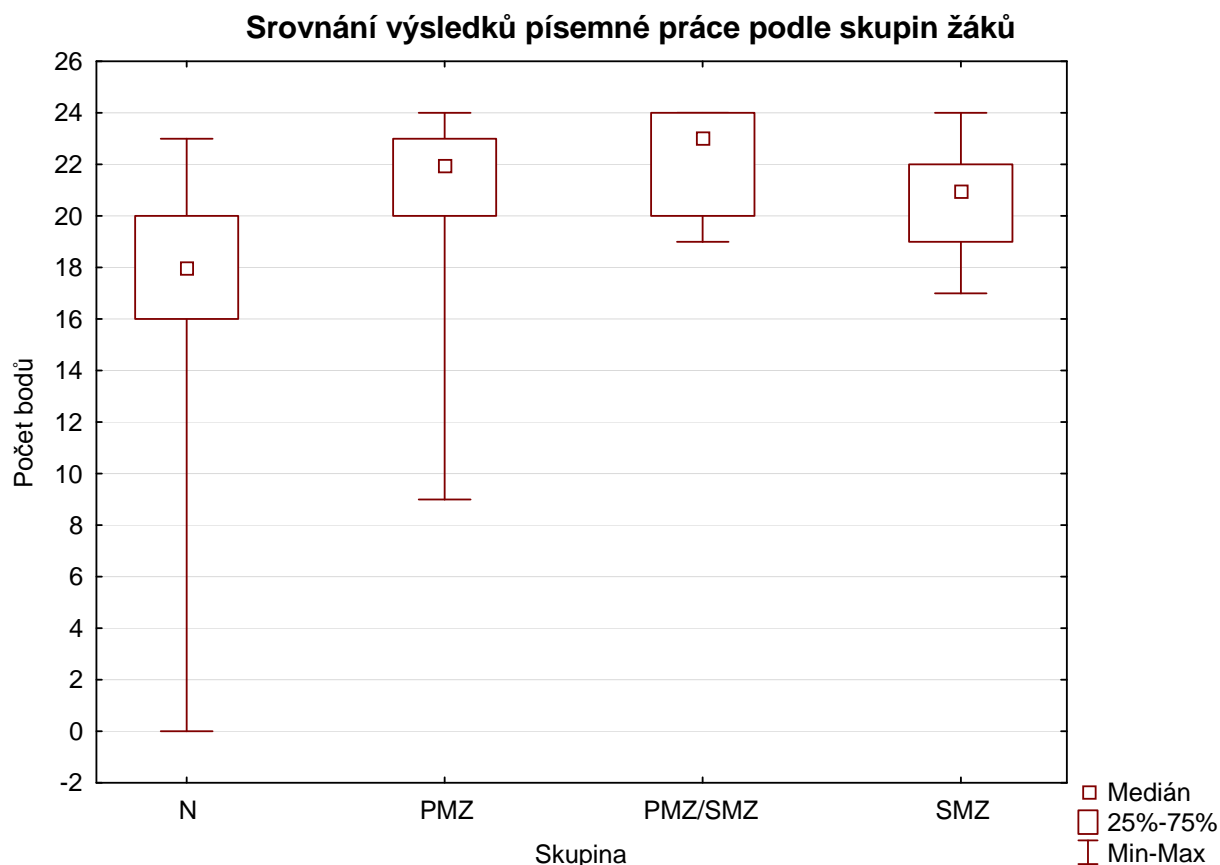
Tab. 21: Úspěšnost žáků v písemné práci podle skupin

Závislá: Počet bodů	Vícenásobné porovnání z' hodnot; Počet bodů (Výsledky - studenti (1)) Nezávislá (grupovací) proměnná : Skupina Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=183) = 62,95666$ $p = ,0000$			
	N R:61,968	PMZ R:123,90	PMZ/SMZ R:136,80	SMZ R:110,10
N		7,231738	4,244904	3,265635
PMZ	7,231738		0,716922	0,909479
PMZ/SMZ	4,244904	0,716922		1,234648
SMZ	3,265635	0,909479	1,234648	

V tabulce vidíme, že se statisticky průkazně odlišují výsledky skupiny nematurantů (N) od výsledků ostatních skupin žáků. (Hodnoty, které jsou statisticky relevantní, tedy průkazně odlišné, jsou ve výsledné tabulce vždy označeny červenou barvou.) To znamená, že

výsledky skupiny nematurantů (N) v písemné práci byly jiné (v našem případě horší), než výsledky ostatních skupin.

Graf 11: Úspěšnost žáků v písemné práci podle skupin



Předchozí výsledky znázorňuje i krabicový graf, na kterém vidíme mediány (průměrné hodnoty) v jednotlivých skupinách žáků podle jejich výsledků v písemné práci. Veditelně se svými hodnotami odlišuje skupina nematurantů. Dále můžeme v grafickém znázornění pozorovat rozmístění 25 – 75 % ostatních žáků ve skupině a také minimální a maximální hodnoty, kterých žáci dosáhli (viz legenda grafu).

V průměru nejvíce bodů dosahovala skupina maturantů PMZ/SMZ a překvapivě hned za nimi skupina maturantů PMZ. Teprve na třetím místě se tak umístili maturanti SMZ.

Testovaná hypotéza (H_0): Do výzkumu zapojení žáci maturitních ročníků dosahují v písemném projevu stejných výsledků nezávisle na tom, zda se připravují na maturitní zkoušku z němčiny.

V této části výzkumu se ukázalo, že se statisticky průkazně svými výsledky odlišuje skupina nematurantů. Jelikož jsme naši hypotézu formulovali jako pozitivní, v tomto testu se neprokázala. Z výzkumu tedy vyplývá, že všechny skupiny maturantů SMZ, PMZ a PMZ/SMZ dosahují v písemném projevu stejných výsledků, statisticky průkazně horší výsledky dosahuje skupina nematurantů.

VO5: Má příprava na písemnou práci v rámci SMZ pozitivní vliv i na výsledky písemného projevu žáků, kteří se k SMZ nehlásí?

Po celkovém shrnutí výsledků žáků z výzkumného souboru se dostáváme k analýze výsledků v jednotlivých skupinách. Zde sledujeme, zda se pozitivně projevuje vliv výuky s přípravou na písemnou práci v SMZ i na výsledky žáků, kteří se k SMZ nehlásí, případně z německého jazyka vůbec nematurují.

Podle údajů z rozhovorů s učiteli jsme vybrali ty třídy, které se účastní v rámci společné výuky němčiny přípravného psaní k SMZ, a podívali jsme se na výsledky písemné práce skupiny nematurantů (N1). Tyto výsledky jsme následně srovnali s druhou skupinou tvořenou nematuranty ze tříd, v nichž neprobíhá žádná společná příprava k SMZ (N2). Opět se jednalo o nehomogenní skupiny dat. Prostřednictvím dvouvýběrového neparametrického Wald-Wolfowitzova testu byly porovnány výsledky obou skupin nematurantů a hledán rozdíl výsledných hodnot.

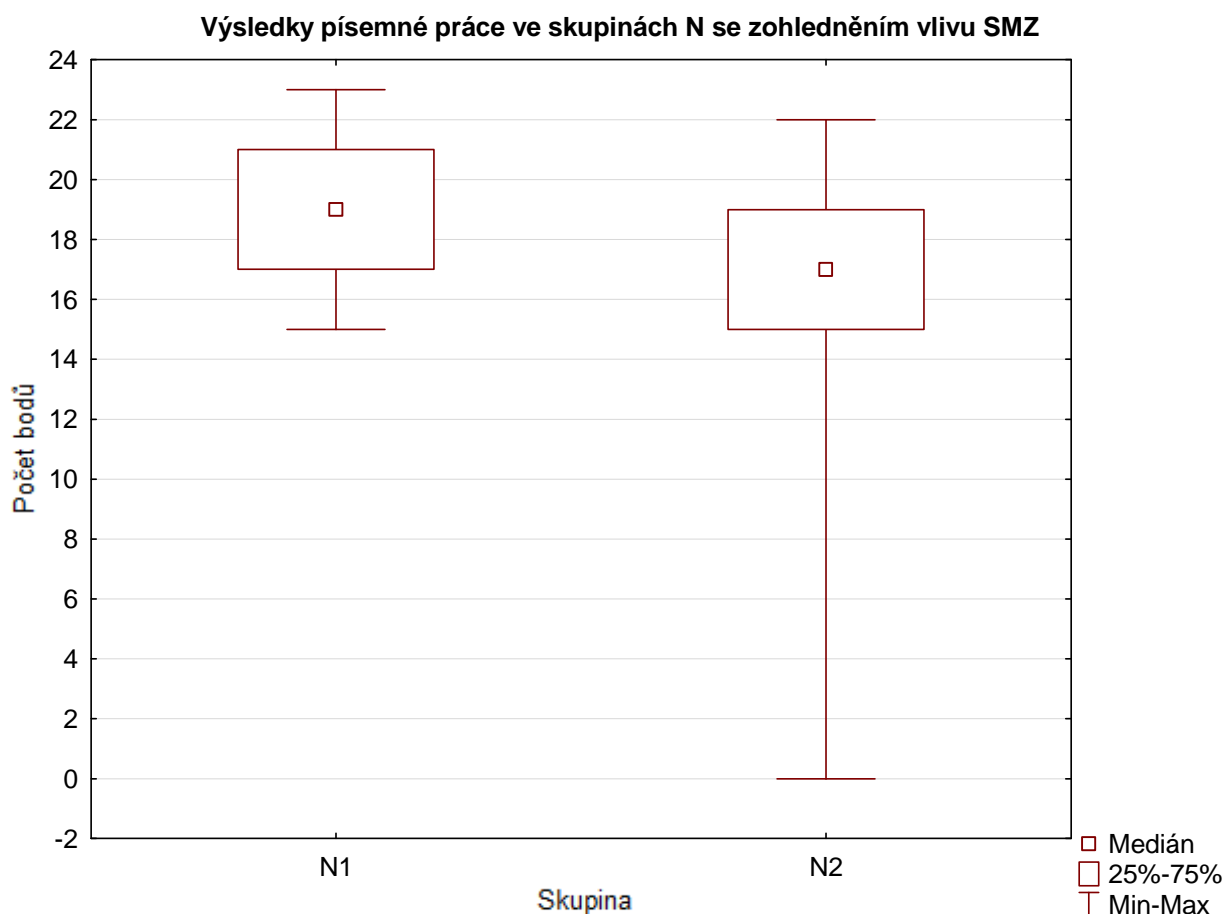
Výsledky

Tab. 22: Výsledky písemné práce ve skupinách N se zohledněním zapojení SMZ do výuky

Proměnná	Wald-Wolfowitzův test (test) Dle proměn. skupina Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$									
	N platn. N1	N platn. N2	Průměr N1	Průměr N2	Z	p-hodn.	Uprav. Z	p-hodn.	Počet skupin	Počet shodných
počet bodů	31	62	19,06452	16,61290	-1,01797	0,308694	0,900509	0,367850	38	33

Hodnoty v tabulce ukazují medián pro skupinu N1 19,06 bodů a pro skupinu N2 16,61 bodů. Hodnota p v tomto případě vychází 0,308694, což je větší než námi na začátku definovaná hladina významnosti α (0,05), výsledek je tedy neprůkazný. Výsledné hodnoty si pro větší názornost ještě zpracujeme v následujícím grafu.

Graf 12: Výsledky písemné práce ve skupinách N se zohledněním zapojení SMZ do výuky



Graf 12 ukazuje, že mezi mediány výsledných hodnot obou skupin nematurantů (N1 a N2) není dostatečný rozdíl, který by byl statisticky průkazný, jak potvrdily již výsledky v Tab. 22.

Testovaná hypotéza (H_0): SMZ pozitivně ovlivňuje výsledky písemného projevu žáků, kteří neskládají SMZ, ale účastní se společné výuky ve třídě s maturanty SMZ.

Při zpracování výsledků ve skupinách N bylo překvapující, jak malých bodových rozdílů obě skupiny dosahovaly. Ukazuje se sice, že skupina N1, která se účastnila výuky ve

třídě, kde se všichni žáci připravovali na písemnou část SMZ, dosahovala průměrně vyššího počtu bodů než skupina, kde společná příprava k SMZ neprobíhala, ale rozdíl není dostatečně statisticky průkazný. Naše hypotéza se tedy v tomto případě nepotvrdila.

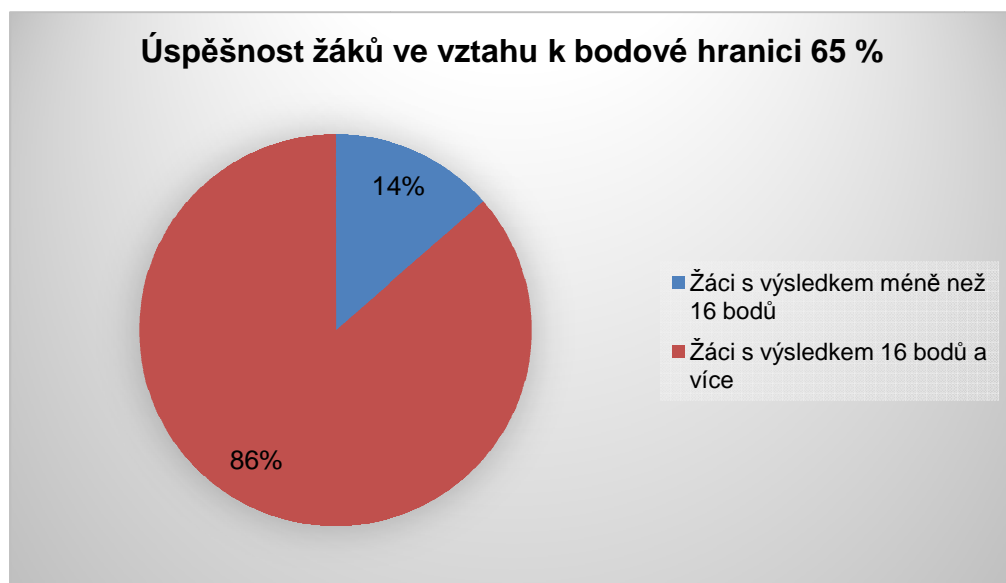
VO6: Jak by ovlivnilo výsledky jednotlivých skupin žáků zvýšení minimální bodové hranice v SMZ na 65 %?

Výsledky předcházejících výzkumných otázek nás přivedly k zamyšlení, jak by se projevilo zvýšení minimální bodové hranice na 65 %, což byla doporučená minimální bodová hranice pro SMZ, jak jsme zmiňovali v teoretické části této práce (viz kap. 2.6.6). Uvádíme zde celkový dopad na úspěšnost výzkumného vzorku a následně výsledky jednotlivých skupin žáků, které můžeme porovnat s dosahovanými výsledky při současné hranici 44 %.

Zajímalo nás, které skupiny žáků by tato změna ovlivnila. Předpokládali jsme, že zvýšení minimální bodové hranice přinese zvýšení počtu neúspěšných žáků v SMZ ve všech skupinách žáků.

Výsledky

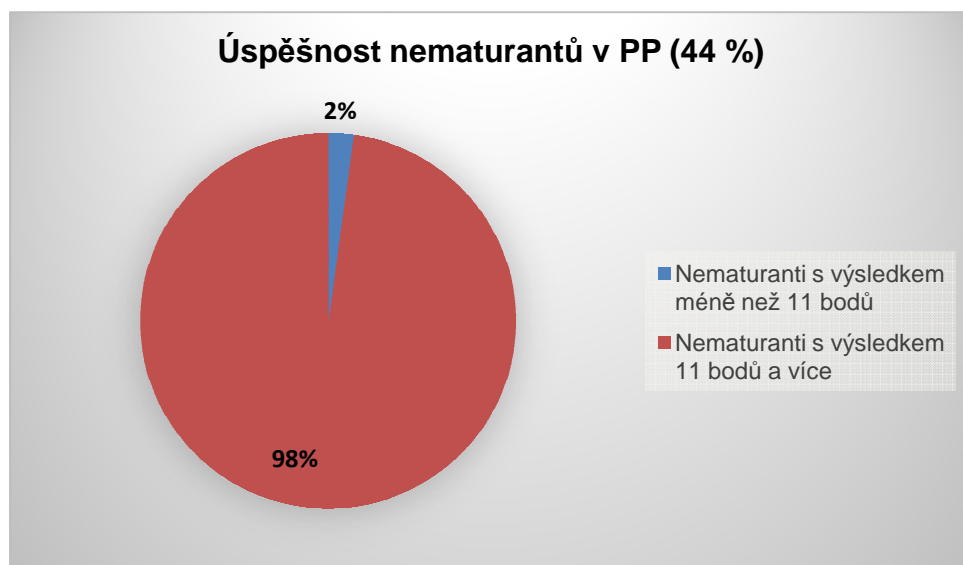
Graf 13: Úspěšnost žáků v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 65 %



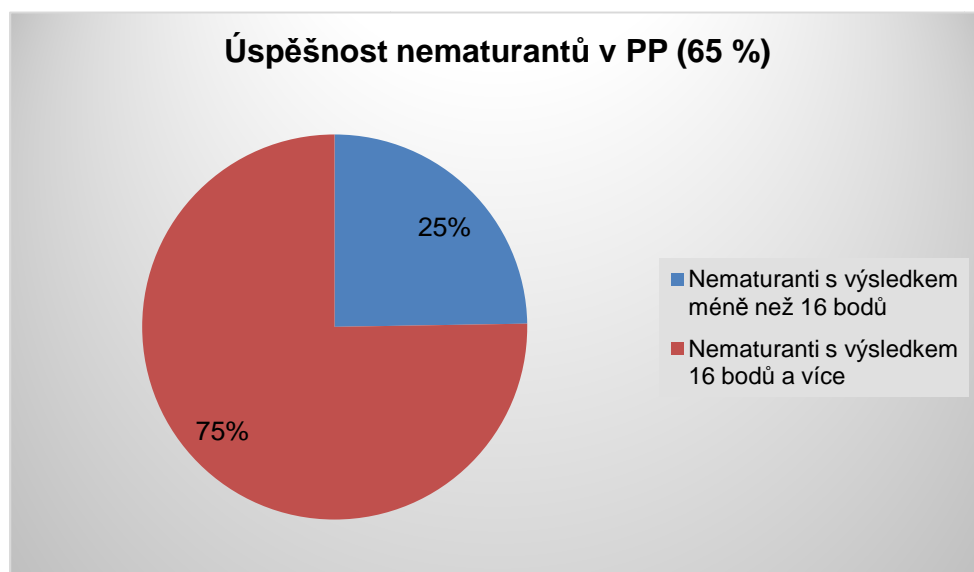
Pokud by se bodová hranice posunula na doporučených, ale v současné době v praxi nepoužívaných 65 %, uspělo by v písemné práci 86 % všech žáků, což tvoří stále naprostou většinu z výzkumného vzorku. I zde se dá tedy říci, že skupina žáků byla velmi úspěšná.

Následující výšečové grafy ukazují výsledky jednotlivých skupin žáků v závislosti na určení minimální bodové hranice 65 %.

Graf 14: Úspěšnost nematurantů v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 44 %

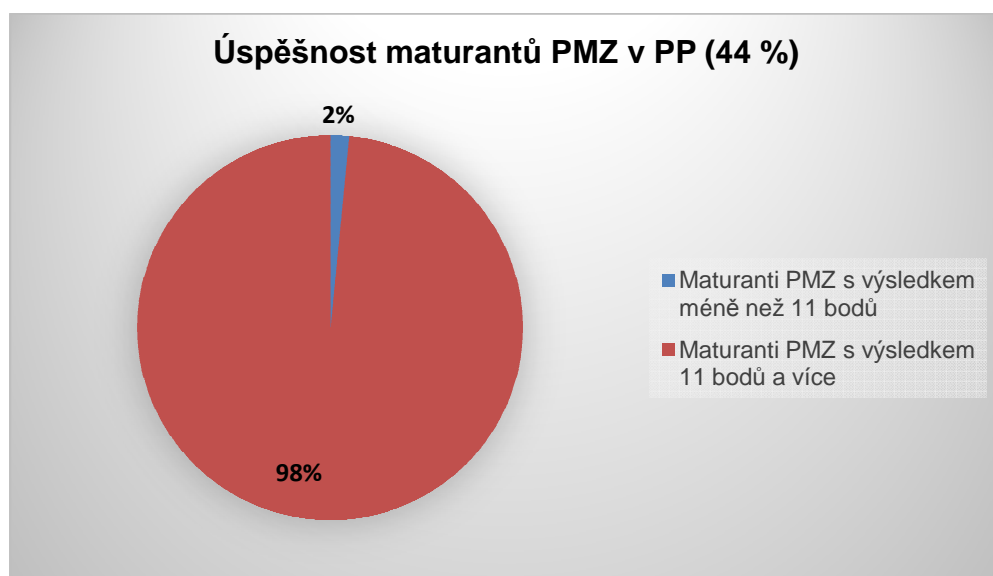


Graf 15: Úspěšnost nematurantů v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 65 %

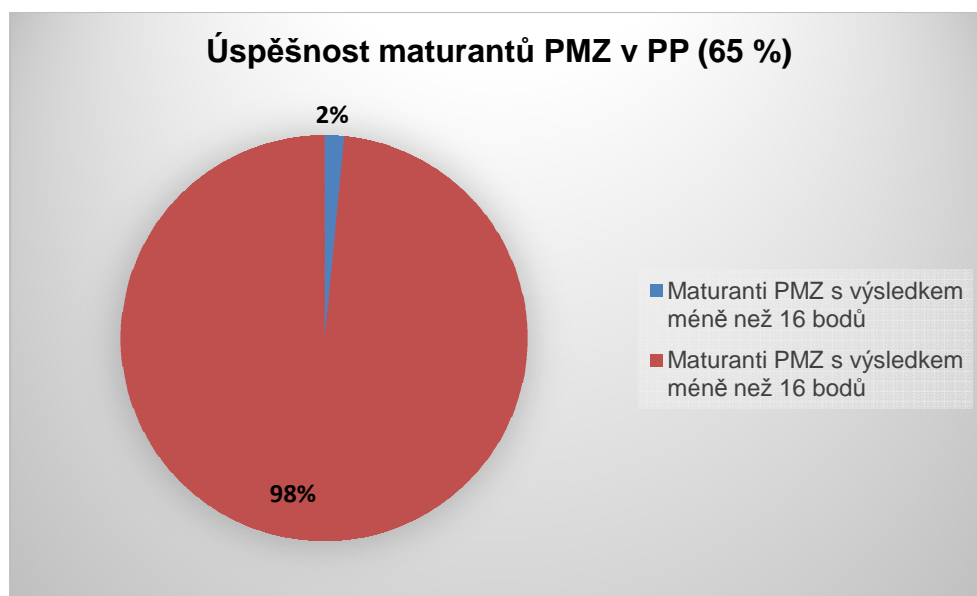


Graf 14 ukazuje úspěšnost nematurantů v písemné práci. Ta se v případě minimální bodové hranice 44 % pohybovala kolem 98 %, což je až překvapivě vysoká úspěšnost této skupiny. Jak se však ukazuje na grafu 15, k poměrně velkému poklesu úspěšnosti dochází, pokud zvýšíme úroveň úspěšnosti na 65 %. Pak by uspělo celých 75 % nematurantů, což však tvoří neustále většinu žáků z této skupiny.

Graf 16: Úspěšnost maturantů PMZ v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 44 %



Graf 17: Úspěšnost maturantů PMZ v písemné práci ve vztahu k bodové hranici 65 %



U maturantů PMZ by podle výše uvedených grafů uspělo 98 % žáků i v případě, že by minimální bodová hranice byla nastavena na 65 %.

Grafické znázornění pro výsledky skupin žáků SMZ a SMZ/PMZ zde neuvádíme, neboť v obou skupinách dosahovali všichni žáci více než 65 % bodů.

Testovaná hypotéza (H_0): Upravení minimální bodové hranice pro hodnocení písemné práce v SMZ na 65 % sníží počet úspěšných žáků (dosahujících B1) ve všech skupinách.

Jak ukazují dílčí grafy, je rozdíl v úspěšnosti skupin žáků ve srovnání s výsledky při minimální bodové hranici 44% viditelný pouze u skupiny N, kde by se neúspěšnost u PP v SMZ zvýšila na 25 %. U skupiny PMZ nedošlo k žádnému navýšení počtu neúspěšných žáků. Skupiny SMZ a PMZ/SMZ dosahují i zde u všech žáků více než 65 % bodů.

Naše hypotéza se tedy nepotvrdila, neboť zvýšení minimální bodové hranice na doporučených 65 % snížilo počet úspěšných žáků (dosahujících v PP úroveň B1 hodnocené podle SMZ) pouze ve skupině nematurantů.

Příčinou vysoké úspěšnosti všech skupin žáků může být nastavení hodnotící škály. V případě optimistického pohledu by bylo možné hledat příčinu v dobré přípravě všech žáků gymnázií v rámci výuky německého jazyka.

VO7: V kterých dílčích dovednostech definovaných podle deskriptorů SMZ pro písemný projev mají žáci největší obtíže?

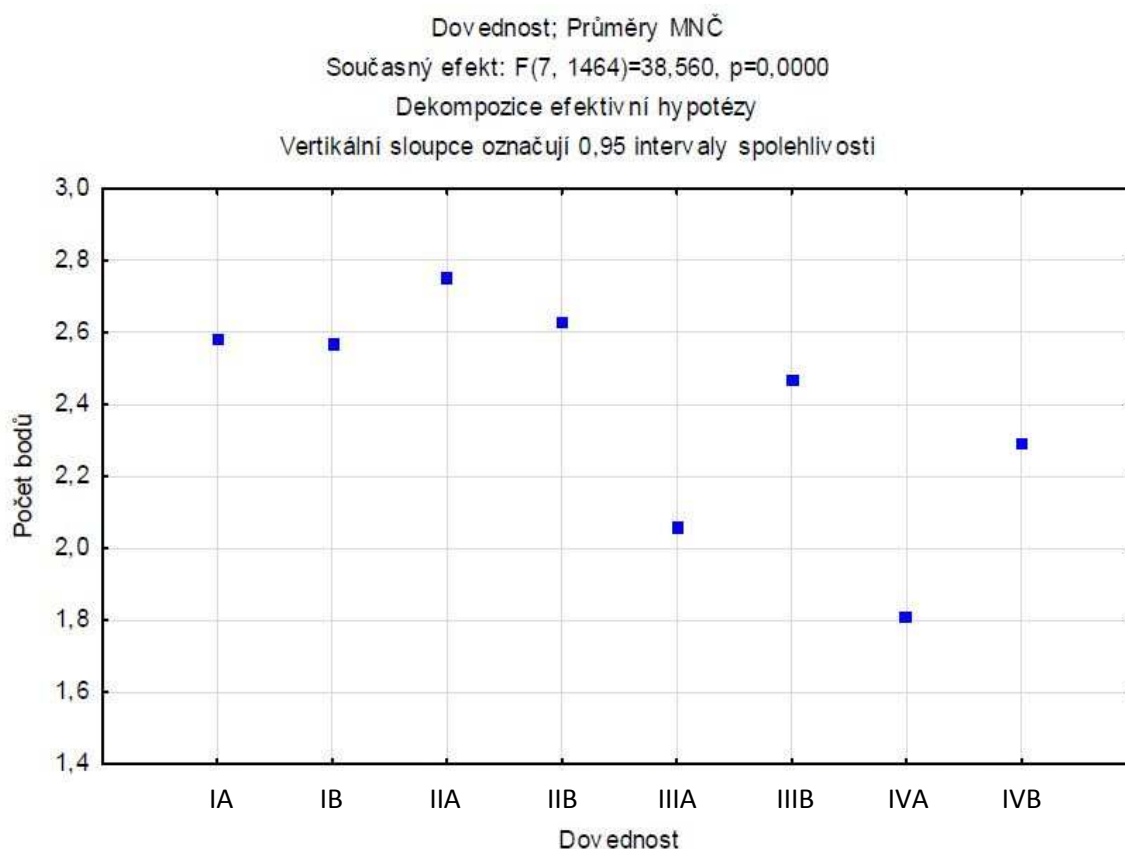
V našem výzkumu jsme předpokládali, že se objeví signifikantní rozdíly v úspěšnosti žáků u jednotlivých dovedností (deskriptorů) hodnocených v rámci písemné práce. Hodnocené deskriptory se týkají jak formálních nároků na písemný projev, tak i zvládnutí lexikálních a gramatických prostředků. Zvládnutí požadavků je v jednotlivých deskriptorech hodnoceno vždy 0–3 body. Výsledky žáků jsou srovnány podle dílčích výkonů v posuzovaných dovednostech. Porovnány byly nejprve výsledky všech žáků a následně i výsledky v jednotlivých skupinách žáků. Převzaté deskriptory definují následující požadavky na písemný projev:

- IA Zpracování zadání;
- IB Rozsah a obsah textu;
- IIA Organizace a koherence textu;
- IIB Koheze, prostředky textové návaznosti;
- IIIA Přesnost použité slovní zásoby a pravopisu;
- IIIB Rozsah použité slovní zásoby a pravopisu;
- IVA Přesnost použitých mluvnických prostředků;
- IVB Rozsah použitých mluvnických prostředků.

Hypotéza byla formulována ve prospěch formálních požadavků na písemný projev. Předpokládáme, že žáci mají hlavní problémy se zvládnutím mluvnických prostředků. V následujících grafech sledujeme vždy výkon vybrané skupiny žáků (N, SMZ, SMZ/PMZ, PMZ) v jednotlivých deskriptorech (AI – IVB) podle počtu dosažených bodů (0–3).

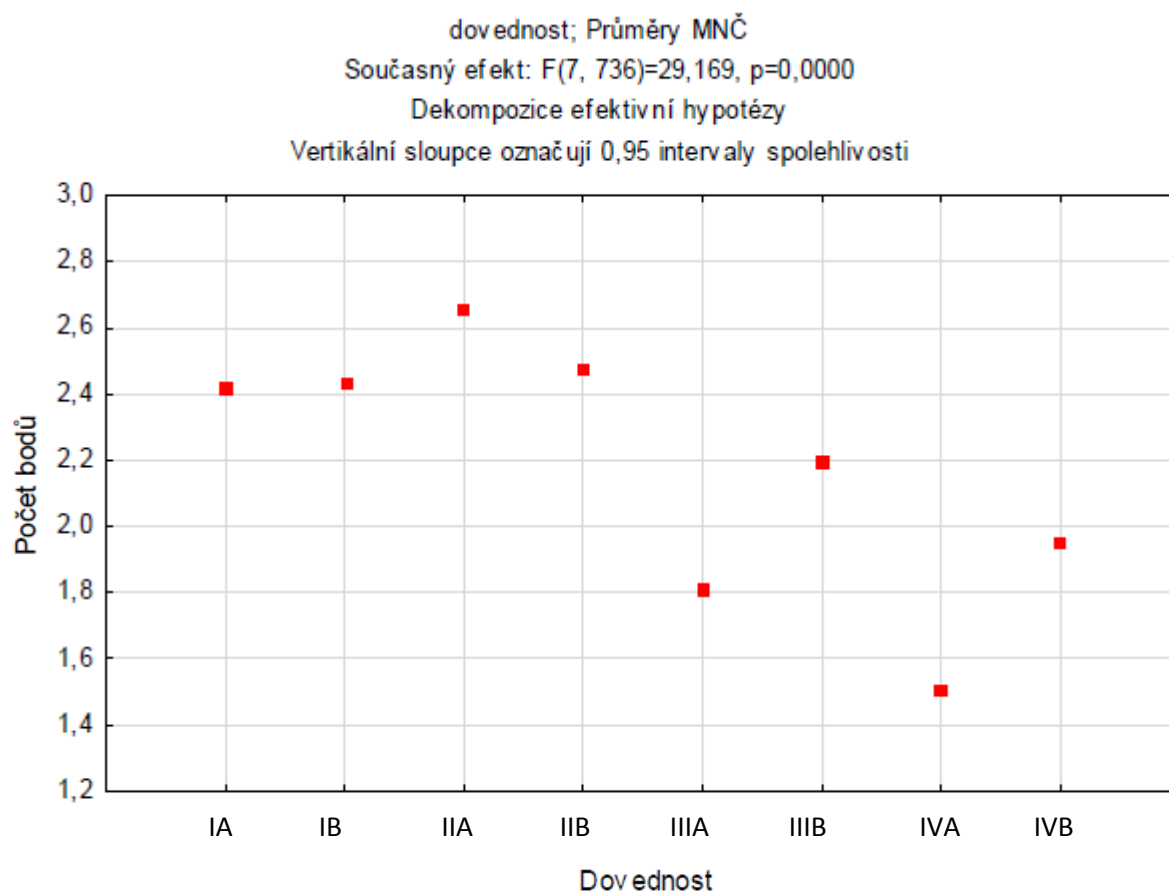
Výsledky

Graf 18: Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – všichni žáci



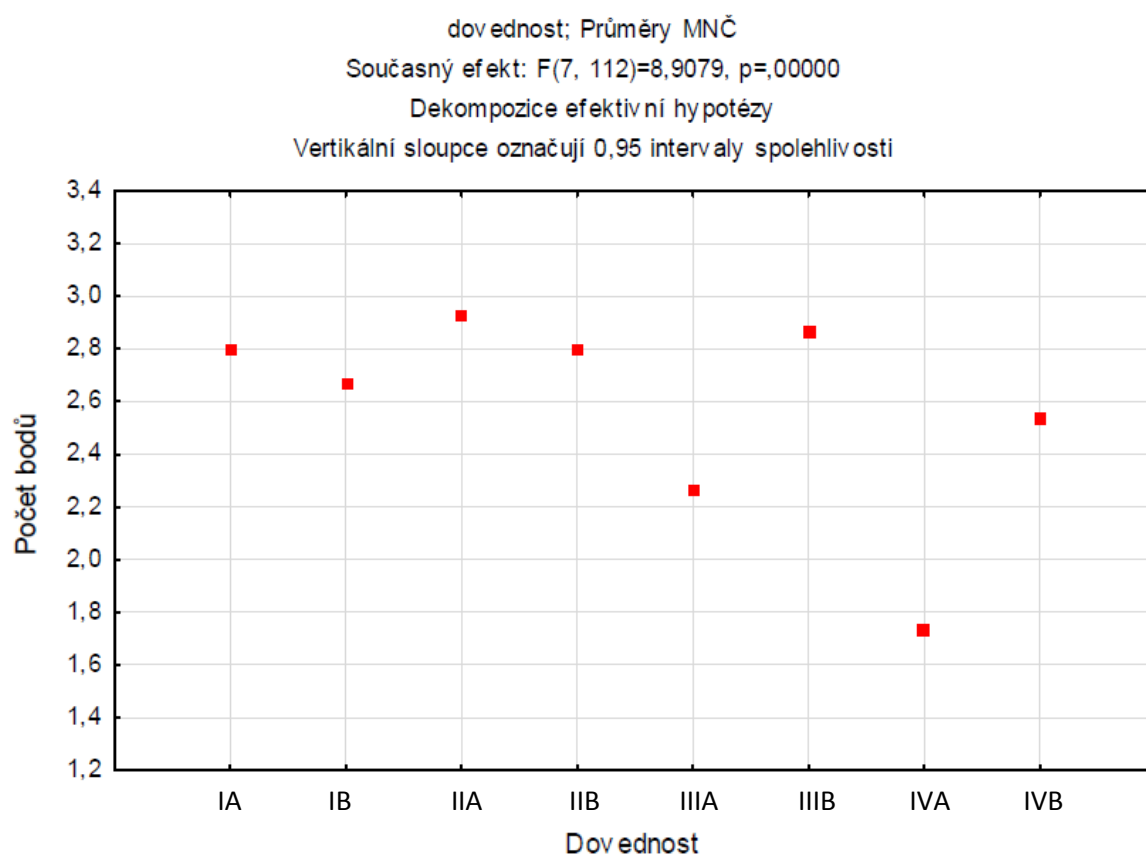
Nejnižší bodový zisk vykazovaly všechny skupiny v deskriptoru IVA, naopak nejvíce bodů získávaly v deskriptoru IIA.

Graf 19: Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – nematuranti

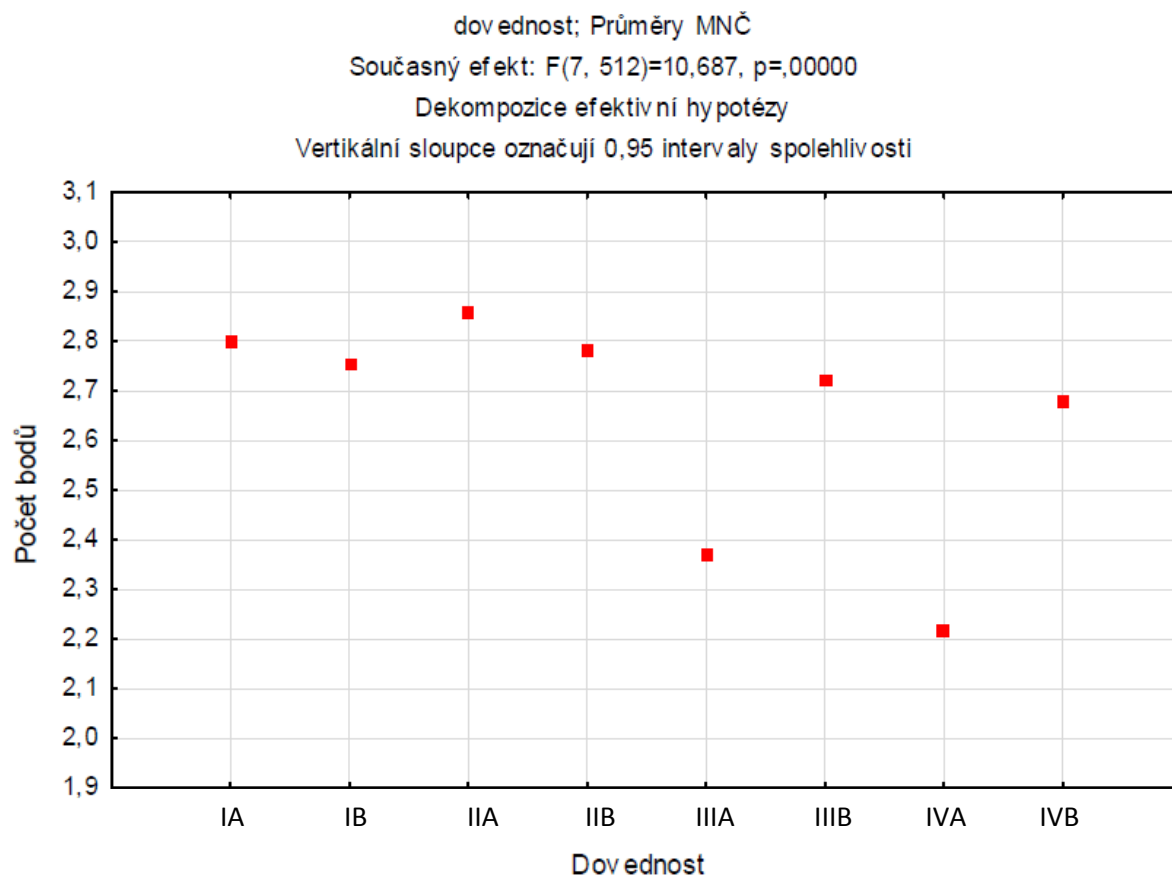


Skupina nematurantů byla nejúspěšnější v deskriptoru IIA. Nejmenšího počtu bodů dosahovali tito žáci v deskriptoru IVA.

Graf 20: Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – maturanti SMZ



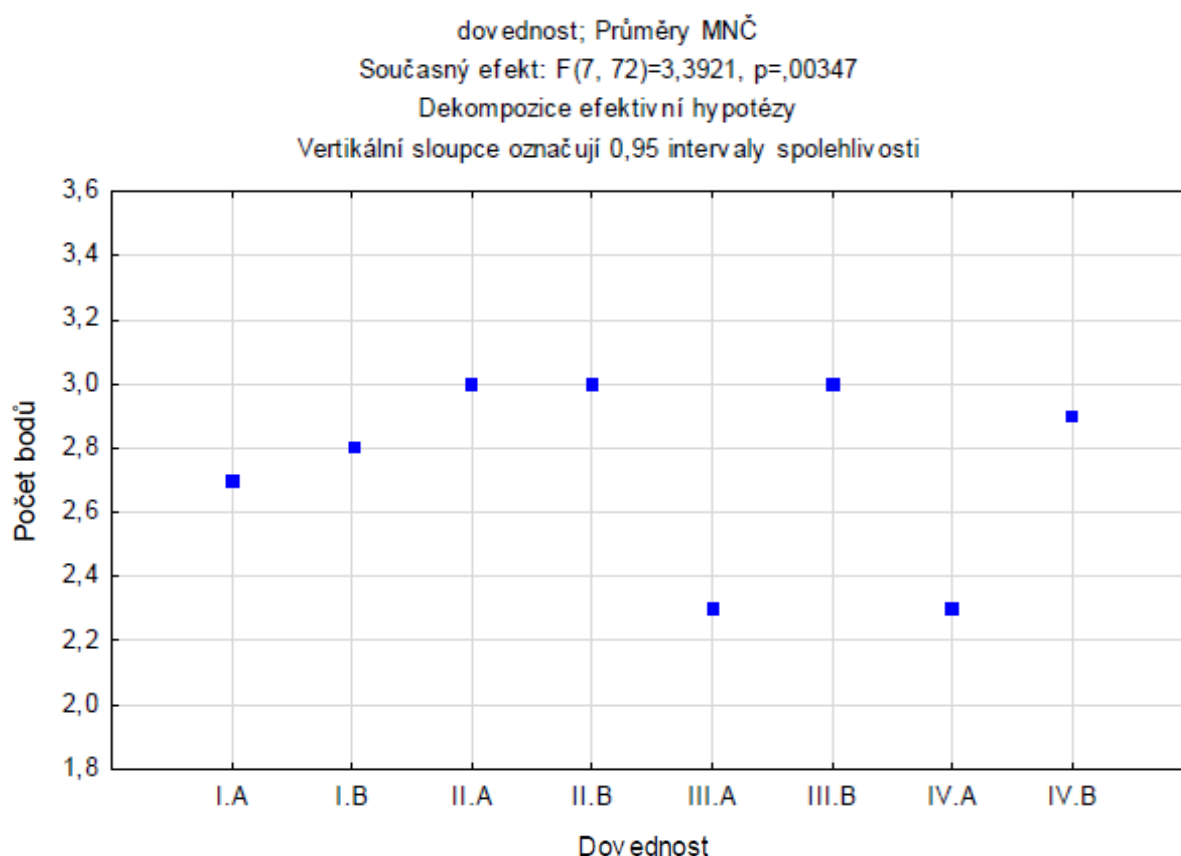
Graf 21: Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – maturanti PMZ



Skupina maturantů SMZ dosahovala nejlepších výsledků v deskriptoru IIA a nejhorších v deskriptoru IVA.

Skupina maturantů PMZ dosahovala nejlepších výsledků v deskriptoru IIA a nejhorších v deskriptoru IVA.

Graf 22: Úspěšnost v jednotlivých dovednostech v písemné práci – maturanti PMZ/SMZ



Skupina maturantů PMZ/SMZ jako nejúspěšnější skupina žáků dosahovala nejlepších výsledků shodně v deskriptorech IIA, IIB a IIIB. Nejhorších výsledků dosahovala v deskriptorech IIIA a IVA.

Testovaná hypotéza (H_0): Pro žáky je v písemném projevu v rámci dovedností definovaných pro SMZ problematické především zvládnutí mluvnických prostředků.

Z provedených výzkumných šetření vyplývá, že formální požadavky na písemný projev a splnění zadání, stejně jako koheze a koherence textu obecně nedělaly žádné skupině žáků větší obtíže.

Jak ukazují výše uvedené grafy, největší problémy činily žákům ze všech skupin deskriptory IVA (Přesnost použití mluvnických prostředků). Naše hypotéza se zde tedy potvrdila. Na druhém místě s nejmenším bodovým ziskem se umístil deskriptor IIIA (Přesnost použití slovní zásoby a pravopis).

V celkových výsledcích překvapivě dosahovali žáci lepších výsledků v deskriptoru IIA (Organizace a koheze textu) a IIB (Prostředky textové návaznosti a koherence), než v deskriptoru IA (Zpracování zadání), které se zdálo nejjednodušším kritériem.

Shrnutí zjištění

Výsledky profilového dotazníku ve skupině žáků potvrdily naši domněnku, že psaní je považováno žáky za nejobtížnější řečovou dovednost v němčině. Náš další předpoklad, že z důvodu zmíněné obtížnosti psaní pro žáky a nutnosti zvládnout tuto dovednost u SMZ budou maturanti SMZ hledat podporu v jazykových kurzech mimo SŠ, se však nepotvrdil. Z dotázaných skupin žáků navštěvuje mimoškolní jazykové kurzy pouze malé % a ani zde netvoří většinu maturanti SMZ.

Z provedených statistických testů vyplývá, že naprostá většina žáků, kteří se účastnili výzkumu, dosáhla v písemné práci v rámci SMZ úrovně B1, tedy více než 44 % bodů. Oproti skupinám maturantů SMZ, PMZ a SMZ/PMZ se statisticky významně odlišovala skupina nematurantů, kteří dosahovali průměrně nižšího počtu bodů. Všechny skupiny maturantů se pohybovaly v průměrně dosahovaném počtu bodů nad 83% úspěšností. Skupina nematurantů dosahovala v průměru 73% úspěšnosti.

Překvapivé bylo, že nejlepších celkových i většiny dílčích výsledků dosahovala vždy skupina maturantů PMZ následována maturanty PMZ/SMZ a teprve na třetím místě maturanty SMZ.

Vysoká míra úspěšnosti všech skupin žáků vedla k úvaze, zda není důvodem nízko nastavená minimální bodová hranice. Při zvýšení minimální bodové hranice na 65 % se však

snížila úspěšnost v dosahování úrovně B1 pouze u skupiny nematurantů, a to o 23 %. Ostatní skupiny dosahovaly i v tomto případě stejných výsledků, jako při nastavení hranice na 44 %.

Ve skupině nematurantů se nepotvrdil statisticky průkazný rozdíl mezi výsledky skupin, které se účastnily přípravy na PP v SMZ a těch, které se takové přípravy neúčastnily. První skupina sice dosahovala v průměru vyššího bodového skóre, ale rozdíl oproti druhé skupině nebyl dostatečně průkazný.

U jednotlivých dovedností, které se v SMZ hodnotí v rámci písemného projevu, měli žáci největší obtíže s mluvnickými prostředky. Naopak se ukázalo, že nejlépe z hodnocených dovedností zvládají žáci organizace textu a dodržování zásad koheze a koherence.

Ukazuje se tedy, že žáci dosahují jazykové úrovně B1 v dovednosti psaní hodnocené podle kritérií SMZ nezávisle na tom, zda se připravují, či nepřipravují na SMZ. Pozitivní vliv SMZ na úroveň psaní žáků, kteří se k maturitní zkoušce nehlásí, ale účastní se společné výuky, kde jsou tyto prvky aplikovány, se nepotvrdil v dostatečně průkazné míře. Přestože je písemný projev považován žáky za jednu z nejobtížnějších řečových dovedností, neukazuje se, že by to bylo z důvodů formálních nároků na tvorbu textů, ale spíše z hlediska zvládnutí gramatických a lexikálních prostředků v daném cizím jazyce.

7.2. Výstupy analýz rozhovorů s učiteli

V této části se budeme věnovat interpretaci a analýzám rozhovorů s učiteli, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Nejprve byla vytvořena kostra analytického příběhu, v níž shrnujeme nejdůležitější informace, které se v rozhovorech objevovaly, a podle nich dále rozvíjíme klíčová témata definovaná učiteli. V závěru využijeme zjištěné informace k doporučením pro praxi ve výuce.

7.2.1. Kostra analytického příběhu

Ukázalo se, že to, zda a jak učitel psaní vyučuje, závisí mimo jiné na jeho pojetí hierarchie jazykových dovedností. Zde se ukazuje dominantní zaměření na dovednost mluvního projevu, která souvisí i s dalšími faktory koncipování výuky. Významnou roli pro zařazování psaní do výuky hraje práce s časem ve výuce a motivace žáků. Pro poměr času

věnovaného psaní je určující uchopení této dovednosti v používané učebnici, neboť učebnice, jak se ukazuje, zastává při naplňování obsahu výuky psaní určující roli. Hlavním negativem z hlediska výuky psaní se jeví časová náročnost jak psaní ve výuce, tak následného opravování textů a podání smysluplné zpětné vazby žákům. Dosahované výsledky psaní v němčině u žáků spojují učitelé většinou s výukou českého jazyka, ať už v pozitivním, nebo v negativním smyslu.

Během výzkumu se ukázalo, že vztah mezi SMZ a výukou psaní v němčině významně ovlivňuje několik faktorů, například postoj učitelů vůči konceptu SMZ, jejich zkušenosti a délka praxe, množství žáků se zájmem o SMZ ve třídě, forma profilové MZ, kterou SMZ v některých případech také ovlivnila, a zacílení výuky na další jazykovou zkoušku z němčiny. Ukazuje se, že koncept PP v SMZ a s tím související způsob hodnocení volbu žánrů nebo rozsah textů, učitelé do své výuky zapojují, i když strategie a postupy se u jednotlivých učitelů liší. Pokud učitelé prvky SMZ do výuky němčiny nezačleňují, uvádějí často, že ve svém druhém oboru (angličtině nebo českém jazyce) prvky SMZ do výuky důsledně integrují.

Celkový vliv na výuku němčiny má pozice druhého cizího jazyka, která ovlivňuje především výstupní jazykovou úroveň u čtyřletých gymnázií. S tím souvisí i důraz učitelů na zvládnutí gramatiky a zaměření na mluvní projev. Celkově se jeví jako příznačné zdůrazňování toho, co žáci později v praxi nebo dalším studiu pravděpodobně využijí, což se promítá výrazně například do rozmanitosti žánrů textů, které jsou do výuky zařazovány.

7.2.2. Interpretace rozhovorů s učiteli

V rámci interpretace analyzovaných dat nejprve pojednáme o postoji učitelů k dovednosti psaní a způsobu jejího zapojení do výuky. V další fázi se zaměříme na to, do jaké míry, jakým způsobem a v kterých oblastech ovlivňuje pojetí výuky psaní SMZ a uvedeme kategorie, v nichž se ukázalo, že se učitelé v přístupu nejvíce odlišují.

Ze seznamu kódů vzniklých otevřeným kódováním vycházejí následující obecné kategorie, které charakterizují hlavní faktory mající vliv na to, zda a jak učitelé zapojují psaní do výuky. Vybrané kategorie tvoří:

- postavení psaní v kontextu ostatních jazykových dovedností;
- práce s časem ve výuce;
- náročnost psaní;
- praktičnost psaní a využitelnost mimo SŠ;
- projekty a aktivity nad rámec výuky;
- vliv výuky českého jazyka;
- práce s učebnicí;
- postoj žáků k psaní.

V každé kategorii je prostřednictvím komparace a kontrastování pojednáno o přístupech a používaných metodách učitelů. Pro větší přehlednost byly výstupy spojeny do tří klíčových témat: psaní ve výuce, psaní v učebnicích a motivace žáků, která jsme spojili v následující kapitole.

7.2.3. Dovednost psaní z pohledu učitelů a faktory, které ji ovlivňují

VO8: Jaký status má kompetence psaní vedle ostatních jazykových dovedností ve výuce?

Psaní je jednou ze čtyř základních jazykových dovedností, které by měly být ve výuce cizího jazyka rovnocenné. Je ale i jejich výuka rovnoměrně rozložená? Které faktory ovlivňují výuku psaní? Touto perspektivou se podíváme na způsob, jakým učitelé psaní v němčině pojmají, a jak se k této dovednosti staví ve vztahu k ostatním jazykovým dovednostem. Srovnání s ostatními jazykovými dovednostmi jsme zvolili jako cestu, která nejpravděpodobněji povede k reálnému odhadu učitelů, do jaké míry se psaní věnují.

Všichni dotázaní učitelé se shodují na tom, že pro žáky je klíčový mluvní projev, a na ten se i ve výuce zaměřují především, přesto většina z nich uvádí, že považuje všechny jazykové dovednosti za stejně důležité nebo rovnocenné. Dva respondenti považují psaní za nejméně důležitou dovednost ve srovnání se čtením, poslechem a mluvním projevem a jeden respondent uvedl, že na psaní není ve výuce čas.

Extrémní případ tvoří učitel, který psaní na vyšším gymnáziu do výuky nezařazuje vůbec. *To se cvičí u těch malých, to je prima, sekunda. U těch vyšších, nenenene. Tam se*

myslí, že už je to zvládnuté. (BZ28) Uvádí dále, že psaní dělá žákům největší obtíže ze všech jazykových dovedností, ale problém vidí především v nezvládnutí gramatických pravidel a slovní zásoby, tomu přizpůsobuje zaměření výuky, v čemž se shoduje s některými učiteli, ale výjimku tvoří v naprostém odstranění psaní z výuky: *A v těch učebnicích jsou přece nějaká cvičení k psaní, takže ty jste vynechávali? (K46)* *Ano, ty vynecháváme, přesně tak. (BZ48)*

Učitelé obecně vnímají tlak, který na ně kladou požadavky předepsané ŠVP, potažmo výstupní jazykovou úroveň, a tomu se snaží přizpůsobit výuku. Vzhledem k tomu, že se všichni kloní k názoru, že mluvní projev je klíčový a většina vědomě, či nevědomě klade velký důraz na zvládnutí gramatických pravidel, nezbývá některým již prostor pro jiné aktivity. Přesto se objeví i výjimky. Projevuje se patrný rozdíl mezi cvičným psaním a psaním v přípravě k maturitní zkoušce. U cvičného psaní jsou učitelé benevolentnější, co se týče formy textu, a někteří se skutečně vydávají i cestou volného nebo kreativního psaní, i když je to menšina dotázaných. Někteří projevují zájem, ale s realizací vyčkávají na příhodnější podmínky: *Na kreativní psaní vůbec není čas, to bych si já třeba představovala, i otevřít seminář třeba, ale není o to zájem a úroveň němčiny jako druhého jazyka šla strašně dolů. (MM191)* Většinově se stále opakuje názor, že na kreativní psaní není ta úroveň, že se musí nejprve zvládnout gramatika, že není dostatek času zvládnout ani to, co je předepsáno ŠVP, natož dělat něco navíc. Ovšem teoretikové se domnívají, že právě kreativní psaní by mělo být součástí psaní v cizím jazyce již od počátku, aby si žáci mohli k této dovednosti vytvořit vztah. V reálné výuce ovšem učitelé stojící pod tlakem časovým a výkonnostním příliš neexperimentují a spíše se přikláníjí k drilu, než ke kreativním postupům.

Zajímavě vychází srovnání priorit jazykových dovedností z pohledu učitelů a času, který ve výuce psaní věnují. Průměrně zadávají učitelé psaní jednou za měsíc. Zajímavý kontrast nabízí srovnání dvojice učitelů, z nichž jeden respondent uvádí psaní jako nejméně důležitou dovednost, avšak úlohu k psaní zadává dvakrát měsíčně, ale považuje to za nedostatečné. Druhý učitel uvádí psaní a mluvní projev jako dvě klíčové dovednosti, a frekvence úloh zaměřených na psaní se pohybuje mezi jednou měsíčně a méně.

V případech, kdy učitelé připravují úlohy častěji než jednou měsíčně, nebo pokud se zaměřují na trénink dovednosti psaní, snaží se zavést úsporná časová opatření nejen ve výuce, ale i ve vlastním čase mimo výuku. Příkladem je neopravování napsaných textů, pokud množství napsaných prací přesahovalo síly a kapacitu učitele: *To se mi tady právě hodně*

osvědčilo, z hodiny na hodinu. Ale pak už jsem to nezvládala opravit vůbec, protože toho bylo strašně moc. (MM161)

Spoustu toho, co napíšu, ale nehodnotím to je ten Tagebuch... Někdy si jen pár příkladů přečteme ve třídě, ale neopravujeme to vůbec. (TM117) Často směřují učitelé nácvik psaní na jednoduchá zadání týkající se každodenních témat, propojení s vyjádřením názoru, zaznamenáváním postřehů. Tím sledují nejen rozvoj dovednosti psaní, ale i praktických dovedností využitelných dále i mimo výuku. Objevuje se však i reflexe negativního backwash efektu, který mohou neopravované texty způsobit: *Pak se stává, že se mi někdy kumulují chyby. Tak nevím, jestli je to úplně dobrý způsob, když to neopravujeme. (TM123)*

Jiným postupem je nehodnocení písemných prací na známky: *No, když děláme takovýhle věci, tak jim to nehodnotím na známky, ta známka je takový strašák, to se pak neprojeví ta kreativita vůbec, to oni pak píšou jenom strohé věty, to ne. (DP270)* Zde se jedná o poměrně ojedinělý názor učitele, který vidí v psaní potenciál rozvoje pro žáky. Většinový přístup směřuje spíše k drilu zvládnutí formálních náležitostí, nebo se potýká naopak s neschopností žáků vytvořit čtenářsky zajímavý text: *A hlavně když čtete pořád dokola ty strašný slinty, tak vám to leze pak už úplně na nervy. Je to dost takový plochý. (MM118)*

Další možností, kterou využívají všichni respondenti, je zadávání psaní za domácí úkol. *To se snažím přesouvat hlavně na ty domácí úkoly, z těch časových důvodů, protože ono se řekne 3 hodiny němčiny týdně, ale pokud někdo neučí na gymplu, tak vůbec netuší, kolik toho odpadá, to je furt, to jsou nějaké prázdniny nebo technický problém ve škole nebo se jde do muzea nebo se jde do kina nebo je projektový den, to je prostě jednou za tři týdny něco, jednou za dva kolikrát. (DP140)*

Píšeme spíš doma, bylo by lepší, kdyby to napsali v hodině, jenže tím ztratíte spoustu času. (MM49)

Píšeme víc doma, protože mi připadá, že při výuce je to ztráta času. (JJ50)

Učitelé se shodují, že domácí úkoly ušetří čas ve výuce. Společně probíhá zadání tématu a rozbor chyb. Samozřejmě se opět někteří potýkají s tím, že ne vždy všichni žáci domácí úkol vypracují, a tak se nemohou spoléhat pouze na nácvik mimo výuku: *Ve výuce se snažím, aby to stihli napsat už v hodině, protože vím, že mi to pak nepřinesou všichni. (MZ145)* Někteří učitelé řeší tento problém známkováním domácích prací, jiní nechávají domácí přípravu jako dobrovolnou, ovšem motivací pak zůstává nácvik k MZ, který je tak na

zodpovědnosti žáků samých: ...*ted' od druhého pololetí píšou už jen maturanti, každých 14 dní tak intenzivněji. Ale je to dobrovolné, když mi to nepřinesou, tak je to jejich boj.* (HG132)

Čas je zároveň to, co je na psaní z pohledu učitelů nejnáročnější. V této otázce panuje naprostá shoda všech respondentů: ... *tak to je pro mě velmi náročné, a ještě když, aby oni z toho něco měli, no, tak to je opravdu nejnáročnější na tom, ... Když mají dostat nějakou tu zpětnou vazbu.* (MZ85)

... *jedná se tam o vysoké časové nároky, nedá se to dělat furt, protože tady máte ty regule podle ŠVP, takže nakonec dojdete k tomu, že je musíte naučit gramatiku a pak je to ok.* (JP3)

Souvisí to samozřejmě také s rozsahem prací a množstvím žáků ve třídě, potažmo napříč třídami, které učitel učí. Každá další aktivita jako například opravování prací mezi žáky navzájem nebo přepisování textů po opravení vnímají učitelé jako práci navíc a věnují se jim jen okrajově: *A pro mě je nejsnazší tam to správné řešení rovnou napsat, ale tím oni se zase moc nenaučí. Čili když na to mám trpělivost, podtrhat, oni musí přijít na to, co je tam špatně a přepsat to správně, ale to se přiznám, to nedělám zas až tak často.* (ASV26)

... *já to opravím, ale oni mají většinou prostor pro dotazy. Někdy i dokončujeme texty, párkrát jsme udělali i to, že svůj text přepisovali po opravení, ale ne moc často, i když vím, že by to bylo vhodné.* (DP274)

Zároveň si jsou ale vědomi toho, že další práce žáků s textem je přínosnější pro jejich gramatickou kompetenci, než když dostanou práce již opravené. Většina dotázaných učitelů však zpětnou vazbu pro žáky řeší formou konzultací, které probíhají v části vyučovací hodiny, nebo v konzultačních hodinách mimo výuku: ... *samozřejmě s každým, že probereme přesně, co tam udělali za chybu, protože chci, aby rozuměli, co tam je špatně, takže jim přesně říkám, tohle je tohle. A oni třeba i chodí a ptají se, proč tohle nemůže být.* (MM217)

Další faktory, které podle učitelů činí výuku psaní náročnou, je nutnost motivování žáků, kteří především v maturitním ročníku, pokud si nezvolili SMZ nebo profilovou MZ, při níž je součástí psaní textu, ztrácejí zájem dělat cokoli navíc: *Tady tahle třída ve třetáku fakt dělali, ale ted' to flákaj, prostě leží, že nebudou maturovat a k čemu jim to bude, takže nejen že musíme pořád šlapat, ale ještě je musíte motivovat, pořád, to tak je u tý němčiny.* (MM373)

Často i proto přesouvají psaní spíše do seminářů, kde vybrané žáky systematicky připravují na SMZ nebo profilovou MZ: ... *se všema udělám jen motivační dopis a životopis, aby uměli napsat, ale intenzivní přípravu budu dělat jen s maturanty v tom semináři, teď celé to druhé pololetí.* (MM323)

V návaznosti na výše zmíněné otázky nás zajímalo také, zda a jak učitelé psaní testují. V této oblasti se objevila největší variabilita odpovědí. Někteří učitelé se vyhýbají známkování textů a soustředí se spíše na jejich procvičení a zažití. Jiní učitelé známkují vše, co žáci napíší, a proto nevytvářejí již žádné testy navíc. Část učitelů se drží modelu, při němž se během čtvrtletí nebo pololetí procvičuje a na závěr se píše větší test, jehož součástí je i písemná práce.

Jako motivace učitelů pro výuku psaní se projevil jejich osobní názor, případně zkušenost, týkající se využitelnosti psaní pro žáky v dalším studiu nebo v práci. Většina učitelů považuje psaní v němčině za dovednost, kterou žáci využijí v zaměstnání nebo která může být výhodou v ucházení se o práci v České republice. Německo považují za silného ekonomického partnera v Evropě.

Stoprocentně, to jim opakuju furt, to už nesnáší tuhle větu... (DP343)

S tím souvisí i orientace na druhy textů, které považují za praktické pro žáky, a proto je procvičují s celou třídou – formální i neformální e-mail, žádost, pozvánka a zpráva. Někteří učitelé se navíc domnívají, že němčinu někteří jejich žáci využijí i při dalším studiu.

... já jsem tam jako trošku upravila ten tématickej plán a tady v hodině děláme vyloženě něco praktického, co bude užitečné pro všechny, třeba ty dopisy, pozvánky, e-maily a tak, a to ostatní, co je už trošičku specifictější, to děláme v semináři. (DP203)

Protože já hodně chci, aby oni uměli vyjádřit to, co si myslí. Aby to bylo potom do toho budoucna použitelný. (DP216)

Naopak dva učitelé nepovažují psaní v němčině za zásadní pro další uplatnění žáků a upřednostňují proto gramatiku: *Opakujeme, protože беру v potaz to, že půjdou většinou třeba na ekonomky a budou dělat zkoušky z jazyka a budou to určitě ještě potřebovat a na vejšce už se ten jazyk nenaučí. Takže spíš, aby dokázali zvládnout gramatický testy.* (MM312)

V otázce srovnání praktického užití němčiny vedle angličtiny v českém prostředí, se vyskytují i zcela protichůdné postoje. Pokud učitel považuje němčinu za užitečnou pro uplatnění na trhu práce, zakládá svůj úsudek na zpětné vazbě od bývalých žáků: *No, je otázka, jestli to využijí v praxi, to bych řekl, že spíš už tu angličtinu. (JP14)*

To že jim řeknu, že angličtina bezva, ale že pro práci v Čechách je němčina mnohem důležitější. Mně často chodí studenti, kteří se po 3 letech ozvou a potřebují se němčinu naučit. (MM265)

Zájem o projekty a aktivity ať už v rámci školy nebo mimo školu je u učitelů poměrně malý. Většina škol je zapojena do výměny žáků v partnerství se zahraniční školou, některé školy z různých interních důvodů s takovou výměnou teprve začínají. Výměna žáků přináší příležitost k neformální korespondenci mezi žáky, ale podle učitelů ne vždy žáci této příležitosti využijí, případně komunikace probíhá v angličtině.

Další možností jsou školní projekty a seminární práce v cizím jazyce, které opět nejsou příliš rozšířené ani podporované, podobně jako přispívání do školního časopisu (pokud učitel němčiny není přímo i koordinátorem tohoto časopisu).

Pouze dva respondenti uvedli aktivní zapojení do projektu spojeného s psaním v němčině mimo školu, a to v jednom případě účast na projektu připraveného organizací Amnesty International na podporu politických vězňů⁵⁷, a v druhém případě e-Twinning⁵⁸ s jednou polskou školou. Zde ale byla spolupráce v průběhu příprav ze strany druhé školy přerušena.

Některé školy zakoupily Evropské jazykové portfolio. Učitelé připouštějí, že se v něm inspirovali při vytváření ŠVP, ale ve výuce s ním nepracují.

Jako poslední kategorie, která se ukázala relevantní na základě rozhovorů s učiteli ve vztahu k jejich postoji k výuce psaní, je vliv výuky českého jazyka. Všichni učitelé považují výuku psaní v českém jazyce za klíčovou pro psaní v cizím jazyce, ale jejich zkušenosti s využitelností znalostí z českého jazyka se liší:

⁵⁷ <http://www.amnesty.cz/maraton/>

⁵⁸ <http://www.etwinning.cz/>

... třeba tahle konkrétní třída má třídní češtinářku, takže oni obecně znaj náležitosti těch slohových útvarů už jako znalosti z českýho jazyka, takže... to taková tragédie není. (DP133)

Tento respondent odkazuje na to, že pokud je třídní učitel češtinář, platí, že znalosti žáků z českého jazyka jsou poměrně dobré. Již neříká, zda se domnívá, že třídní učitel se o svou třídu více stará a více dbá na to, aby vše znali, nebo zda se jedná o výjimečné kvality místního učitele češtiny. Přesto je respondent poměrně skoupý v hodnocení dovedností žáků, ale přínos ze znalostí z českého jazyka vnímá jako ulehčení pro výuku psaní v němčině.

Někdy probíráme teorii zase podle učebnice, aby věděli, jak mají oslovit v dopise, ale já je mám i na češtinu, takže to znají velmi dobře, a tady jim to vždy jen připomenu a nemusím se tomu věnovat nějak víc. (JJ77)

V tomto případě je učitel němčiny zároveň i učitelem českého jazyka a využívá znalostí žáků pro psaní v němčině. Poznamenává, že znalosti žáků z češtiny jsou velmi dobré, což usnadňuje výuku psaní v němčině.

Negativní zkušenost se znalostmi žáků z českého jazyka a možností jejich využití jako základu pro výuku v němčině má více učitelů:

Neuměj gramatiku v češtině, to už říkal Komenský. V jazyce funguje často metoda opisu, pokud znám nějaký výraz, mohu použít automatický výraz, jiný samozřejmě. A pokud nemá slovní zásobu v češtině, není schopný to vyjádřit v cizím jazyce, to s tím souvisí. (BZ10)

Učitel považuje za základní problém nedostatečnou slovní zásobu, jak v rodném, tak v cizím jazyce. Zároveň upozorňuje na nedostatky v oblasti gramatiky češtiny a odvolává se na autoritu děl Komenského.

... jim ten jazyk nejde, jim nejde anglický, natož druhý a všechno to stojí na českém jazyce, který oni prostě neumí, neví co je podmět, přísudek, tyhle věci základní, takže to začíná být docela problém. (MM51)

Teorie, to je hodně špatný, hlavně tahle třída, těm to nejde, tady je to hodně náročné. Asi to souvisí s češtinou, že mám pocit, že jim dělá problém vůbec výstavba textu obecně a angličtinou taky, oni špatně píšou i v angličtině. (TM67)

Učitelé, kteří jako druhý obor učí angličtinu, vnímají problémy v obou cizích jazycích a příčinu vidí v nedostatečné přípravě z českého jazyka. Tam podle nich chybí základní znalosti, na nichž by se dalo stavět. To klade pak samozřejmě větší nároky na jejich výuku v němčině, pokud se chtějí psaním zabývat. Už ale nezmiňují, zda se snaží propojovat znalosti ve výuce psaní němčiny a angličtiny, a docílit tak úspory času.

Ne, to by nám nepomohlo, ty dva jazyky vůbec nemůžete srovnávat. Ani ty formální prvky, protože angličtina má třeba úplně jinou esej, takže to si myslím, že ne... Ty základní věci všichni víme. (MM365)

Podle názoru tohoto učitele není psaní v němčině a angličtině srovnatelné, jelikož angličtina vyžaduje u některých textů jiné formální náležitosti a specifika, proto není ani možné propojovat výuku nebo na znalosti odkazovat. Zajímavé je, že přestože si učitelé stěžují na to, že žákům chybí základní znalosti, tak se je nesnaží doplnit prostřednictvím spolupráce mezi cizími jazyky, jako by každý předmět musel zůstat izolován od ostatních.

Poslední příklad se odvolává ještě na omezení skrze vyšší instanci, než jen na nedostatky z českého jazyka: *Jasně, se slohem, nejsem spokojený v tomto ohledu, studenti neumí odlišit formální styl a podobně. Ale nejde jen o sloh a táhne se to už od základní školy. My jsme pak v tomhle ale hodně svázaní tím ŠVP, takže to moc neovlivníme. (JP38)*

Tento respondent vnímá nedostatky ve znalostech z českého jazyka nejen jako příčinu pro problémy v psaní u žáků, ale i v jiných ohledech. Jde dále než ostatní a domnívá se, že problém tkví již v (ne)kvalitě výuky na základních školách a že na střední škole není prostor tyto nedostatky dohánět. Odvolává se na závaznost ŠVP, které předepisuje obsah výuky a údajně nedává možnost doplňovat potenciální předešlé znalosti žáků. Jak se s tím vyrovnává, nebo zda problematické části látky vynechává, nebo je na žácích, aby si znalosti doplnili, už neuvádí.

VO9: Jakou roli hraje učebnice při výuce psaní a přípravě k SMZ?

Učebnice jako základní učební pomůcka se do značné míry i spolupodílí na vytváření vyučovací hodiny, jejího složení a aktivit, které učitelé vybírají. Podle odpovědí respondentů se ukázalo, nejen že s učebnicí pracují, ale že podle složení úloh reguluje i to, jak často učitelé zařazují psaní do výuky. *V rámci testů v učebnici k lekci. A často dávám písemný úkol.*

V podstatě v té lekci je nějaký téma a to se odrazí v té písemce. (AS28) Učebnice působí jako upomínka toho, že by se mělo opět něco napsat. Naprostá většina dotázaných také uvedla, že při výběru tématu se řídí často učebnicí, neboť je nutné vybrat téma, které žáci znají, a je jim blízké, což označuje většina opět jako problém, a spoléhají se v tom na učebnici.

Volba, případně změna učebnice může zásadně ovlivnit i přístup učitele k psaní a jeho zařazování do výuky. *Používáme Schritte, jsme moc spokojení. Využíváme psaní v učebnici. Ale tahleta třída, ta má Schritte až teď poslední rok, před tím měla Direkty, ale ty Klett předělával, takže se nám to přestalo líbit, ale musím říct, že tahleta učebnice docela všechny ty podbody splňuje, že u toho psaní třeba začíná jednoduše ten kratší útvar, s tím jsme spokojení. To od prvéku teď jedeme. (MM38)* Vhodná učebnice ulehčí práci učitele především v oblasti přípravy na výuku, což se vztahuje k jejich času, který musí věnovat navíc, a může to být dalším prvkem, který usnadní výuku psaní a její zařazování do výuky.

Následující příklad z rozhovoru ukazuje, jak jsou učitelé svázáni učebnicí při tvorbě obsahu výuky. Přestože učitel vnímá jisté omezení textovými druhy, které učebnice nabízí k procvičení (většinou se jedná o korespondenci), nevytváří ani pod vlivem této reflexe úlohy navíc. *Ted' máme vlastně učebnici Menschen a tam se hodně zaměřují na korespondenci, velmi často je to pozvánka, ať už je to přesunutí termínu, omluvenka a tak dál, takže je to dost tímhle omezený. A v podstatě nevytvářím žádné úkoly navíc, věnuju se tomu, co mi předkládá učebnice. (MZ23)* Jedná se ale výlučně o výuku s celou třídou, v semináři pak učitel vybírá doplňující úlohy pro přípravu k MZ. Učebnice se tak stává v některých případech absolutní mírou v tvorbě výuky.

Pouze ve dvou případech respondenti prohlásili, že s učebnicí v rámci výuky psaní nepracují a úlohy připravují spíše sami: *Vyberu většinou něco sám, s učebnicí moc nepracuju v tomhle ohledu. Máme němčinu pro jazykové školy, ale hodně připravuju materiály zvlášť. (JP33)* V obou případech se jednalo o učitele, kteří se psaní ve výuce nevěnují, nepovažují ho za klíčové pro výuku a spíše se věnují v tomto ohledu zvládnutí gramatiky.

Zároveň část respondentů uvedla, že mimo práci s učebnicí doplňují výuku o vlastní materiály nebo že používají další učebnice pro větší variabilitu úloh. Překvapivé je, že pouze část respondentů uvedla mezi doplňkovými materiály také testy SMZ z minulých let.

VO10: Jak hodnotí učitelé motivovanost žáků k psaní a jak jejich motivaci podporují?

Učitelé vidí žáky převážně jako nemotivované, především v maturitním ročníku, pokud se nepřipravují na maturitní zkoušku. Často zmiňují, že by žáci nepsali nejraději nic, a tak je nenechávají ani podílet na výběru tématu k psaní nebo na opravách textů. Motivační roli, kterou by toto zapojení mohlo na žáky mít, nevnímají, spíše operují s pojmem času, který musí zadání, vypracování a vyhodnocení textů věnovat. V některých případech se zamýšlejí i nad tím, jaká je ideální zpětná vazba pro žáky, aby se docílilo pozitivního backwash efektu, ale opět zmiňují, že ten nejlepší postup je také časově nejnáročnější a přiznávají, že se ne vždy touto cestou vydávají.

Motivací v očích učitelů je nejčastěji známkování textů, což sami připouštějí, že není efektivní. Projektům a aktivitám mimo výuku, které by se zaměřovaly na psaní a mohly žáky zaujmout, se věnuje jen minimum respondentů. Zdá se, že tu máme uzavřený kruh, v němž se nachází názor učitelů ohledně nemotivovanosti žáků a zároveň časový tlak, pod kterým nejsou ochotní věnovat se aktivitám navíc, které by žáky zaujmout mohly.

Shrnutí zjištění

Shrneme-li zjištění z této části analýz, ukazuje se, že na postoj učitelů k dovednosti psaní má zásadní vliv jejich hodnocení důležitosti psaní ve vztahu k ostatním řečovým dovednostem pro účely výuky. Je možné říci, že přestože učitelé většinou považují všechny řečové dovednosti za rovnocenné, věnují nejvíce času ve výuce mluvnímu projevu. Četnost zařazování psaní do výuky se ve většině případů pohybuje mezi 1–2 krát měsíčně, i když hodnocení učitelů ohledně dostatečnosti této frekvence psaní se významně liší.

Pro zařazování psaní do výuky hovoří také pozitivní hodnocení učitelů ohledně praktické využitelnosti psaní mimo střední školu. Zájem o alternativní postupy ve výuce psaní v podobě mimoškolních aktivit, třídních projektů nebo korespondence se zahraničními žáky není příliš rozšířený a učitelé se z velké části drží toho, co předepisuje učebnice. Role učebnice se ukázala jako zcela klíčová pro většinu učitelů při tvorbě obsahu výuky v oblasti psaní.

Proti častějšímu zařazování psaní do výuky hovoří především časová náročnost, která na jedné straně zabírá čas ve výuce při psaní textů, na straně druhé zasahuje do času učitelů mimo výuku při opravování napsaných textů. S tím souvisí i často zmiňovaná nemotivovanost žáků k psaní, a tedy opět nutnost zvýšené aktivity učitelů v tomto směru. Učitelé zdůrazňují také souvislost s výukou českého jazyka, od níž očekávají položení kvalitního základu pro psaní obecně, který ale většina z nich postrádá. Zmiňované nedostatky v teoretických znalostech i praktických dovednostech pocítují jako handicap, který je nutné vyrovnat i za cenu zdržení plánu výuky.

Z důvodu úspory času přesouvají učitelé psaní za domácí úkol. Zde se potýkají opět s malou motivací žáků a s tím související návratností textů. Další možností, jak ušetřit čas ve výuce, je neopravování všech textů, ovšem s tím rizikem, že se u žáků kumulují nedetekované chyby. Variabilita práce s textem a přístupů k psaní je ve značné míře omezená právě z důvodu časové úspory ve výuce. Učitelé si jsou vědomi toho, že množství napsaných textů má vliv na kvalitu zpětné vazby, kterou žákům dávají.

Celkový postoj učitelů k zařazování psaní do výuky lze označit jako pozitivní. Učitelé oceňují praktickou využitelnost psaní, které přizpůsobují například výběr textových druhů. Reálné zapojení psaní do výuky se již u jednotlivých respondentů významně liší. Všichni učitelé řeší podobné obtíže související s časem a motivací žáků, k nimž zauímají různé postoje od vytěsnění psaní z výuky až po hledání individuálních řešení.

7.2.4. Postoj učitelů k SMZ a její vliv na výuku psaní

VO11: Jaký je postoj učitelů k SMZ?

V této části se budeme zabývat analýzou a interpretací dat z pohledu využití a vlivu SMZ na výuku psaní. Data byla nejprve zpracována pomocí otevřeného kódování. Jednotlivé případy byly kategorizovány s využitím postupů tematického kódování (srov. Švaříček – Šed'ová 2007: 229). Kódy vznikaly pro každý případ zvlášť, následně byla hledána struktura, která by určené kategorie propojila.

Ukázalo se smysluplné charakterizovat samostatně postoj učitelů k SMZ, neboť v tomto kontextu se zřetelněji projeví další vazby a souvislosti vlivu SMZ na výuku samotnou. Tuto strukturu zaznamenávám v následující tabulce (Tab. 23), která zachycuje

jednotlivé učitele v jejich vztahu k SMZ, potažmo k psaní, a dělí je na pět základních kategorií, které charakterizují vždy určitý postoj a s tím související způsob práce.

Kategorie, které shrnují společné znaky jednotlivých přístupů učitelů, je možné rozdělit nejprve do dvou základních rovin. Do první patří ti, kteří zohledňují a aktivně využívají prvky SMZ ve výuce psaní, jsou tedy *uživatelé SMZ*. Druhá skupina naopak SMZ záměrně nezohledňuje buď vůbec, anebo pouze okrajově. Tuto skupinu označíme jako *konzervativní klasici*.

Ve skupině uživatelů SMZ se vyčleňují tři rozdílné typy přístupů a způsobů práce učitelů – *zkušený kritik, fanoušek, oběť*.

Označení *zkušený kritik* se pojí s dlouholetou praxí v oboru učitelství, tito učitelé čerpají ze svých zkušeností a na SMZ se dívají kriticky právě z pozice těchto zkušeností z praxe. Zároveň jsou schopni ocenit přínos do výuky, a proto zapojují do práce většinou celou třídu.

Fanouška charakterizuje uvědomělé zaměření na způsob psaní, jaký je typický pro SMZ, zapojení celé třídy a ocenění přínosu do výuky. I přes drobné výhrady k některým prvkům SMZ převažuje pozitivní nastavení vůči této zkoušce a principům i způsobům práce, které přináší pro výuku psaní. Učitelé zařazení do této skupiny působí v oboru méně než 10 let, lze tedy říci, že většina jejich učitelské praxe zasahuje především do období, které bylo ve školství se SMZ již spojeno.

Oběť je kategorie, která některé principy SMZ ve výuce používá a i v dalších kritériích se shoduje s fanouškem, ale zásadní rozdíl tvoří skutečnost, že by sama od sebe takové postupy nepoužívala a je existencí SMZ spíše nucena a popoháněna, než motivována. Zároveň SMZ nekritizuje, naopak vidí jako kritizování hodný svůj postoj. Postupy ze SMZ využívá pouze u maturantů, kde se jedná o cílený dril ke zkoušce. V oboru působí méně než 10 let.

Ve skupině konzervativních klasiků se vyčleňují další dva typy přístupů a způsobu práce učitelů, a to *nemotivovaná opozice* a *zkušený matador*.

Tab. 23: Typy učitelů podle využití SMZ ve výuce psaní

	Praxe v oboru	Práce s principy SMZ ve výuce	Přínos SMZ do výuky	Kritika SMZ	Cílová skupina žáků	SMZ žáci ve třídě	Zkušenost se SMZ
Zkušený kritik	více než 10 let	částečně využívá	kritéria hodnocení, žánry, důraz na strukturu	hodnocení, jazyková úroveň	učí celou třídu	ANO	ANO
Fanoušek	méně než 10 let	využívá	kritéria hodnocení, žánry, důraz na strukturu	hodnocení	učí celou třídu	ANO	ANO/NE
Oběť	méně než 10 let	spíše nevyužívá	kritéria hodnocení, žánry, rozsah textů, nutnost psát	NE	učí maturanty	ANO	ANO
Nemotivovan á opozice	není distinktivní	nevyužívá	kritéria hodnocení, různé žánry	NE	neučí	NE	NE
Zkušený matador	více než 10 let	spíše nevyužívá	kritéria hodnocení, různé žánry, rozsah textů	NE	neučí, maturanti píší doma	ANO	ANO

K *nemotivované opozici* se řadí učitelé, kteří se liší, co se týče délky působení v oboru, ale shodným znakem je nezohledňování a nevyužívání postupů ani principů SMZ ve výuce. Typicky se jedná o učitele, kteří nemají ve třídě žádného SMZ žáka, chybí jim zkušenost se SMZ z NJ, přestože většinou v druhém oboru (ČJ, AJ) s principy SMZ pracují

a žáky ke zkoušce připravují. Psaní nepovažují v rámci výuky za nijak zásadní a nepociťují ani motivaci k tomu tento stav měnit.

Poslední skupinou je *zkušený matador*. Jedná se o učitele s dlouholetou praxí. Charakteristické znaky spočívají v respektování existence SMZ na jedné straně, ale k dodržování vlastních výukových postupů a metod na straně druhé. Zavedení SMZ pro ně není dostatečným důvodem měnit zaběhnuté procesy. Mají pouze minimum SMZ žáků, kteří se ke zkoušce připravují v rámci samostatné domácí práce. Psaní nepovažují za klíčovou dovednost v cizím jazyce.

Postoj učitelů k SMZ je převážně pozitivní. Učitelé ji akceptují jako výstup středoškolského vzdělání, kterému je nutné některé prvky výuky podřídit. Naprostá většina učitelů absolvovala školení organizovaná Cermatem k hodnocení ústní SMZ, část z nich se účastnila i školení pro hodnotitele písemné SMZ. Opět naprostá většina respondentů má vlastní zkušenost s přípravou a realizací SMZ. Principy a postupy spojené s písemnou prací, jak je obsažena v SMZ, většina učitelů ve výuce reflektuje a aktivně aplikuje, jedná se především o kritéria hodnocení, výběr textových druhů a důraz na dodržení formální struktury textů. Psaní v SMZ je kritizováno ze strany učitelů jen v malé míře. Výhrady se týkají převážně hodnocení gramatiky, případně jazykové úrovně zkoušky. V další části práce přikročíme k analýzám jednotlivých rozhovorů a pokusíme se vysledovat klíčové prvky vlivu SMZ na výuku.

VO12: Jak SMZ ovlivňuje obsah výuky psaní?

Vzhledem ke komplexnosti výzkumného záměru, kterým je sledování vlivu SMZ na výuku psaní, se již v prvních analýzách vedle sledování vztahu učitelů k SMZ, potažmo k psaní, a vlivu SMZ na výuku, tedy využívání jejích prvků ve výuce, vyčlenily další kategorie, které se ukázaly jako relevantní pro zodpovězení výzkumných otázek:

- kritické body SMZ;
- žáci a SMZ;
- vztah SMZ a jiných jazykových zkoušek, které škola umožňuje;
- vztah SMZ a profilové MZ;
- posun němčiny do pozice druhého cizího jazyka.

Nyní se podíváme na některé kategorie detailněji tak, aby vynikly souvislosti a osobní zkušenost učitelů. Rozebereme jednotlivé přístupy učitelů a pokusíme se rozkrýt důsledky vlivu SMZ na výuku psaní.

Postoj učitelů, kteří mají již nějakou praktickou zkušenost se SMZ (kromě absolvování školení od Cermatu, které, jak se ukázalo, není samo o sobě podnětem k tomu, aby učitelé začali používat principy SMZ ve výuce němčiny), je z perspektivy psaní celkově pozitivní. Učitelé se shodují na tom, že SMZ přinesla výuce psaní konkrétní kritéria nejen pro výuku jednotlivých textových druhů, ale s tím souvisejícího hodnocení textů.

Začalo se psát víc, anebo je to dané do nějakých útvarů. Uvede se to a má to tu strukturu, to dřív tolik nebylo. Zadávám i počet slov, učebnice to nedávají, to mě překvapilo. (HG139)

Jako pozitivní vliv hodnotí téměř všichni to, že je dána jasná forma pro jednotlivé útvary, která se má dodržovat, a s ní související struktura textů. SMZ se dostává do role autority udávající v podstatě preskriptivní normu, k níž se je možné vztahovat a na niž se lze odvolávat. Tento vliv směřuje k sjednocení postupů i výstupů výuky psaní. Z výše citovaného výroku HG lze vysledovat na jedné straně již avizovanou vázanost učitelů na učebnice, na straně druhé je zde naznačen souhlas s tím, jak je koncipováno psaní v SMZ a tento způsob jako míra pro hodnocení například právě úloh v učebnici. I to potvrzuje domněnku, že se SMZ dostává pozvolna do role autority, k níž se má z pohledu výuky smysl vztahovat.

MK vidí vliv SMZ na výuku pozitivně i z pohledu praktického využití mimo školní prostředí: *Konkrétní kritéria, aby si na to mohli zvyknout, že jsou taková kritéria, že je důležité splnit zadání, to je něco nejenom pro školu, ale i do života, aby člověk respektoval ty formální požadavky. (MK189)*

Žánrům ve výuce psaní byla již naše pozornost věnována, proto je zde zmíníme pouze ve vztahu k tomu, jak je učitelé vnímají vzhledem k vlivu SMZ na výuku. Ten se podle DP projevuje v oblasti šíře textových druhů, které se ve výuce objevují právě díky tomu, že jsou součástí SMZ:

100%, protože některé ty útvary bychom jinak netrénovali. (DP375)

Především deskriptory, tedy způsob opravování. A donutilo mě to psát s nimi opravdu různé typy textů. (TM211)

Nejčastěji psané textové druhy jsou neformální a (v menší míře) formální e-mail a vyprávění. Z korespondence jsou to pak ještě, co se četnosti týče, žádost a pozvánka. Další v pořadí je popis. Naprosto minimálně se objevuje článek a instrukce (návod). Učitelé se shodují, že specifické textové druhy, které by se mohly objevit u SMZ, jako například právě charakteristika, instrukce nebo i článek, zařazují do výuky cíleně pouze v rámci přípravy na tuto zkoušku a zcela okrajově.

Vliv SMZ se projevuje i v jiných oblastech. U psaní, které je zaměřené na přípravu k maturitní zkoušce, kladou učitelé důraz na formální náležitosti, především na první dva deskriptory (splnění zadání a prostředky textové návaznosti) a spíše varují žáky před zbytečnou kreativitou, kvůli níž by mohli ztratit cenné body při hodnocení: *Říkáme, držte se toho jejich zadání, neexperimentujte, jak oni se normálně snaží trošku vznešeně, vzletně, umělecky. Říkám, ne! Pěkně jim to tam napište za sebou, jinak oni vám to neodškrtnou, takže to je účelový dril.* (ASV55)

Tento postoj se vztahuje k centralizovanému hodnocení SMZ, které je ve výuce vnímáno jako hrozba neznámého hodnotitele, který nemá vztah k autorům textů, a proto je opraví podle kritérií, nikoli pod vlivem toho, jak žák pracuje, co jiného umí lépe, což často hraje při hodnocení ve škole svou roli. Tato skutečnost vede učitele k tomu, že se drží předepsaných kritérií a tím se i výuka psaní, jak jsem již poznamenala výše, sjednocuje.

Většina učitelů také využívá postupy opravování a hodnocení podle SMZ. Názory na efektivitu tohoto způsobu opravování se liší podle počtu žáků, kterým učitel práce hodnotí a délky doby praxe s používáním tohoto typu hodnocení. V čem se jednotlivé případy liší, je poměr mezi vlastním systémem hodnocení a hodnocením podle SMZ. Někteří učitelé přejali zcela postupy SMZ:

Ano, jako Cermat, ta samá kritéria i váha i deskriptory. (TM144)

Ano, určitě, snažím se hodnotit podle všech těch 4 sloupečků kritérií a snažím se jim to zdůraznit. Takže jo. Na to formální kladu největší důraz, protože ta ztráta pak může být fatální. (MZ267)

Jiní si systém přizpůsobili, aby se jim s ním dobře pracovalo:

Není prostor to hodnotit téma značkama, hodnotím návaznosti, stylistiku a gramatiku. (DP300)

Podle kritérií Cermatu. Už jsem si v tom našla svůj systém. Už nad tím nasedám hodinu nad jednou. (HG86)

Je třeba podotknout, že pro mnohé není volba hodnocení psaní podle SMZ volbou snazší cesty, ale jednoduše pragmatickým rozhodnutím ve prospěch žáků:

Kdybychom nejeli podle těchto kritérií, tak bychom byli sami proti nim, protože se tak hodnotí ta státní, no a navíc je to totiž rychlejší. Napíšete si G, S, to si člověk píše podle svého. (MM144)

VO13: V kterých bodech učitelé SMZ kritizují?

Z odpovědí respondentů vychází, že většina učitelů hodnocení SMZ v nějaké míře používá, ale shodují se zároveň na tom, že důraz v hodnocení podle SMZ není kladen na gramatickou správnost. A to je také bod, v němž SMZ kritizují, z důvodu malé váhy deskriptoru gramatické správnosti v celkovém hodnocení písemné práce. Někteří učitelé také namítají, že hodnocení SMZ je příliš mírné a dodávají, že sami hodnotí přísněji.

Není prostor to hodnotit téma značkama, hodnotím návaznosti, stylistiku a gramatiku. Jak říkám, s těmi ostatními kritérii není moc potíže, to zvládají, jsou to hezký texty, který jsou souvislý, ale když je problém, tak vždycky s tou gramatikou. (DP300)

... já mám prostě velkej problém s tím, když prostě nezvládnou členy a předložky. Takže prostě chci, aby to psali správně. Ne že bych na to byla nějaký pedant úplněj, to zase ne, ale přijde mi ta státní maturita dost jednoduchá, kór na gympl. Je jasný, že když je někdo na střední odborný škole, tak má zase jinou výchozí pozici, ale my na gymplu si myslím, že bysme to měli brát přísněji. (DP167)

Z komentáře DP jasně vyplývá, že gramatiku považuje za to obtížné při učení se cizího jazyka a zaměřuje se na to i ve výuce psaní. Svůj postoj podporuje argumenty z hlediska srovnání gymnázia a odborné střední školy ve společné výstupní úrovni SMZ. Nepovažuje jednotné hodnocení za přiměřené a přiklání se k názoru, že by žáci gymnázií měli plnit vyšší nároky.

Podobný názor má i HG a ve výuce hodnotí přísněji, než jak je obvyklé u SMZ:

Já úplně nesouhlasím s tím, že ty deskriptory by měly být stejné váhy, ale když je to u té maturity, tak to tak musí být. Ale osobně jsem přísnější a říkám jim to. Jako myslím si, že není úplně vhodný, když dodržeš útvary a napíšeš počet slov a napíšeš ty 4 body, že tím to udělali. Ne že by na gramatiku měl být takový důraz, jako že bez gramatiky člověk nežije, ale určitě by neměla být popřena tak, jak popřena je. (HG88)

HG zde opět zdůrazňuje roli gramatiky, od níž nechce ustoupit, ale zároveň i nutnost přizpůsobit se konceptu a požadavkům SMZ.

Podobně jako Cermat. Co mi trochu vadí, že ta gramatika může být skoro nesrozumitelná a furt by to dostal ten student, protože je tam to zadání splněno a to už je za vodou. A ty dnešní ročníky, ty mají o něco víc mluvit. Většinou jim řeknu, že jsem to hodnotil podle Cermatu, jinak by dostali mnohem horší známku. (MK133)

MK není spokojený s rozvržením hodnoty deskriptorů, především s upozaděním významu gramatické správnosti a srozumitelnosti textu ve prospěch splnění zadání úlohy. Přesto ve výuce hodnotí podle kritérií SMZ. Zajímavé je, že žáky upozorňuje na to, že toto hodnocení považuje za příliš mírné, a tím dává najevo, že jejich výkon není příliš kvalitní, ale přesto ho dodržuje.

Nespokojenost respondentů s váhou jednotlivých deskriptorů souvisí pravděpodobně s tím, že pocítují autoritu SMZ jako společné výstupní úroveň, která má vliv na to, co a jak se učí. Odmítají „slevit“ ze svých nároků na žáky v tom, že by gramatiku nehodnotili jako důležitou a přiklonili se spíše ke komunikačním metodám. Sledujeme zde jasný backwash efekt ze strany SMZ na výuku, který je učiteli vnímán spíše jako negativní i těmi, kteří svou výuku nebo hodnocení tomuto modelu přizpůsobili. Snaha zdůraznit pragmatické faktory v hodnocení SMZ vede naopak k tomu, že učitelé více lpí na gramatice a v tomto ohledu se vůči SMZ vymezují.

V rámci kritizovaných součástí SMZ uvedeme také zpětnou vazbu, kterou učitelé od Cermatu dostávají. Musíme ovšem připustit, že většina učitelů si uvědomila, že jim tento prvek u SMZ chybí teprve ve chvíli, kdy jsme se jich přímo zeptali. V důsledku položené otázky všichni učitelé, kteří pravidelně připravují žáky k SMZ, konstatovali, že by ocenili detailnější závěrečnou zprávu.

To si vůbec nevybavuju, myslím, že jsme to nedostali, to bych si pamatovala. Jen se dozvíme, jestli to napsali. Dostali jsme vyhodnocení po pilotních testech od Cermatu, to bylo pěkně rozebrané, ale tady asi ne, abychom s tím mohli pracovat dál. (RZ301)

Dostali jsme bodové výsledky. Asi by bylo dobré vidět to detailní vyhodnocení, ale je to dobré hlavně pro toho studenta, ale asi by to byl problém, jak by to bylo v praxi, jak by posílali zpátky ty opravené testy. (JJ195)

Do školy přišel jen počet bodů a známka... a ten percentil, nebo jak se to jmenuje. Takže to ne, žáci se přijdou pochlubit, to ano, ale ten test už nedostaneme. Takže ne, nemůžu s tím pracovat, jen s tím, že vidím, jak dobře byli připravení podle výsledků. (TM220)

Učitelé se shodovali na tom, že by detailnější vyhodnocení či přímo možnost nahlédnutí do opravených testů byly přínosné pro další výuku a přípravu nových maturantů. Zároveň ale nikdo z nich tento požadavek neuvedl sám od sebe.

VO14: Jak ovlivňuje počet žáků, kteří se hlásí k SMZ, výuku psaní ve třídě?

Způsob a strategie přípravy na psaní k SMZ se výrazně propojuje s obecným přístupem učitelů k psaní ve výuce. Přesto je dalším faktorem i počet žáků ve třídě, kteří se na SMZ reálně připravují.

Většina učitelů zařazuje psaní k SMZ do výuky s celou třídou:

Píše celá třída, až do prvního pololetí, teď od druhého pololetí píšou už jen maturanti, každých 14 dní tak intenzivněji. Ale je to dobrovolné, když mi to nepřinesou, tak je to jejich boj. (HG132)

Na psaní se připravují pouze v normálních hodinách němčiny a celá třída, jak maturanti, tak nematuranti. (TM191)

Pokud je ve třídě pouze jeden SMZ maturant, probíhá příprava individuálně v rámci samostatné domácí práce, ovšem se zapojením principů SMZ. Tato příprava je dobrovolná, učitelé ji většinou chápou jako projev své dobré vůle a její úspěch závisí především na aktivitě a motivaci žáka.

Mám jen jednu studentku a tu připravuji individuálně, ona sama má ještě nějakou jinou možnost se..., dávám jí materiály a občas sednem a já ji vyzkouším nebo něco proberem. (JJ163)

Pokud ve třídě není ani jeden SMZ maturant, učitelé se SMZ vůbec nevěnují a ani nevyužívají způsob hodnocení psaní podle SMZ.

Shrnutí zjištění

Analýzy rozhovorů s učiteli prokázaly vliv SMZ na výuku psaní. Tento vliv se projevuje především ve využívání konkrétních kritérií k opravování a hodnocení textů. SMZ se jeví jako druh deskriptivní normy, která především v nárocích na psaní textů udává směr, jímž se výstupní cíle výuky mají ubírat a těm se přirozeně podřizuje i způsob výuky a hodnocení. Naopak ve výrazně menší míře ovlivňuje SMZ variabilitu textů, které se ve výuce objevují. Přestože někteří učitelé uvádějí, že by jinak nepsali tolik rozmanitých textových druhů, přesto se jako důležitější kritérium výběru textů jeví praktické upotřebení pro žáky a samozřejmě nabídka úloh v používané učebnici.

Učitelé se shodují poměrně jednotně i v tom, co na SMZ kritizují. Jedná se o nespokojenost s váhou deskriptorů při hodnocení textů, konkrétně o „podhodnocení“ významu gramatické správnosti v poměru k ostatním hodnoceným kritériím jako je splnění zadání, soudržnost textu a slovní zásoba. I zde se projevuje míra autoritativnosti SMZ, neboť někteří učitelé, i přes nespokojenost se způsobem hodnocení podle SMZ, toto hodnocení používají a neupravují si ani deskriptory, ani váhu jednotlivých kritérií. Učitelé by také ocenili komplexní zpětnou vazbu o výkonech žáků u SMZ, která by jim přiblížila, v čem jsou slabá místa, což by zhodnotili v další výuce, třebaže již s jinou skupinou žáků.

Jako jedno z hlavních kritérií pro míru zapojení principů a postupů SMZ do výuky psaní se jeví počet žáků ve třídě, kteří se k SMZ přihlásili. Přestože rozšířená výuka psaní může přinést pozitivní výsledky v celé třídě, nejsou tomu učitelé nakloněni, pokud nemají žádné maturanty SMZ, nebo pokud neobsahuje jejich PMZ také část písemný projev. To staví SMZ, potažmo závěrečnou zkoušku obsahující písemný projev, do pozice významného faktoru ovlivňujícího obsah a koncepci výuky, která má dopad na celou skupinu žáků.

7.2.5. Jazykové zkoušky z němčiny na vybraných gymnáziích a SMZ

VO15: Jak ovlivňuje SMZ formu profilové maturitní zkoušky?

Ve většině škol neproběhla po zavedení SMZ žádná změna u formy profilové maturitní zkoušky (dále jen PMZ), ta zůstává vedena jako ústní zkouška. Ve čtyřech školách, kde výzkum probíhal, naopak po zavedení SMZ upravili PMZ tak, aby formou i hodnocením odpovídala SMZ.

Ano, profilová MZ vypadá úplně stejně jako SMZ. Upravili jsme ji takto v době, kdy se zavedla SMZ. (TM184)

Ano, samozřejmě. 30 % známky tvoří psaní. (RZ221)

Z dalších odpovědí učitelů vyplývá, že si v případě PMZ ponechávají přeci jen výhodu možnosti přizpůsobit obsah zkoušky obsahu výuky a dochází zde k drobným úpravám.

Ano. Ten kratší text máme 50 – 70 slov, ten delší stejný, 60 minut. Jen máme 6 slohových útvarů na výběr. Máme je formulované obecněji, třeba žádost, pozvánka nerozlišujeme. (DP350)

Ano, celá profilová maturita je udělaná podle státní (...). Písemná práce je v profilové jen jedna, je to většinou okolo 100 slov. (MM289)

Naše profilová maturita je nastejno s tou státní, ale my tam dáváme věci, které víme, že jsme fakt udělali. (MM405)

Ve dvou z dotázaných škol po zavedení SMZ zrušili písemnou práci, která byla do té doby součástí školní maturity.

Ne, ústní zkouška. Původně jsme měli písemnou část, ale když se začala řešit státní maturita, tak jsme to zrušili, aby to neměli dvakrát. To byla třetinová známka z psaní. (HG127)

Před zavedením státní maturity jsme měli ve školní maturitě i písemnou část, ale teď nechceme šikanovat děti ještě víc. (MK160)

V těchto případech se zdá, že se učitelé snaží dát možnost složit maturitní zkoušku i těm žákům, kterým psaní v cizím jazyce nejde, ale ústní zkoušku z jazyka složí. Dostáváme

se tak až ke strategiím, jimiž si žáci volí formu maturitní zkoušky. Někteří učitelé operují s domněnkami o strategiích žáků a jejich uvažování při volbě maturitní zkoušky se značnou jistotou.

U nás je totiž profilová maturitní zkouška z angličtiny těžší než SMZ z angličtiny, a proto si žáci často volí SMZ z angličtiny a němčinu profilovou. (DP24)

Angličtina a její obtížnost u maturitní zkoušky se jeví jako faktor, který ovlivňuje rozhodování žáků ohledně formy MZ z němčiny zásadním způsobem.

I podmínky ve výuce hrají svou roli a v případě druhého cizího jazyka nemusí být optimální pro přípravu k SMZ: *Studenti mají možnost zvolit si speciální seminář na přípravu k maturitě, protože se musí dostat výš než jen na B1, aby to dali. Problém je, že v semináři máme spojené čtyři třídy dohromady, aby se vůbec otevřel, je tu 3A,B a 4A,B. Takže tady je to těžko zvládnutelné, spíš jim doporučím, aby si vzali profilovou němčinu. (JP60)*

V tomto případě podobně jako v jiných školách je podmínkou otevření semináře dostatečný počet zájemců o předmět. JP uvádí, že je problematické koncipovat obsah semináře pro žáky ze čtyř různých tříd třetích a čtvrtých ročníků. Proto ani nemotivuje žáky k tomu, aby si zvolili SMZ z němčiny, a připravuje je na ústní zkoušku v rámci PMZ.

VO16: Konkuruje si SMZ v rámci gymnázií s jinými jazykovými zkouškami?

Vedle SMZ se nabízejí samozřejmě další jazykové zkoušky na úrovni B1 (a samozřejmě i vyšší úrovně), jimž jsme se věnovali v kapitole 2.8. Tam jsme viděli jejich srovnání se SMZ a také jejich uplatnitelnost v různých oblastech. Respondenti z pražských gymnázií mají přehled o možnostech jazykových zkoušek a někteří přímo své žáky motivují k jejich absolvování, neboť si jsou vědomi minimálního statutu SMZ v českém i mezinárodním významu.

TM zaměřuje svou výuku přímo na to, aby žáci zároveň se SMZ složili i Zertifikat Deutsch B1. Využívá podobnosti obou zkoušek a snaží se z ní vytěžit maximum pro žáky:

Cílem je Zertifikat Deutsch B1. To je můj hlavní cíl. Protože maturitu a certifikát беру stejně. Motivuju je k tomu, aby ho udělali hned s maturitou, ale ne všichni se k tomu

odhodlají, aby ho udělali. Dokud nemá SMZ takovou váhu. Ta možnost, že ji mají, je důležitá, i když tam nakonec nejdou. (TM163)

Příprava na ústní MZ probíhá pouze v semináři, tzn. 2 roky. Společný výstup pro profilovou i státní i Zertifikat Deutsch, takže to je sjednocené. (TM191)

Hybným kamenem pro zavedení jazykové zkoušky ve škole mohou být jak učitelé, tak žáci sami:

Ted' právě se začínají připravovat, přišli, že by rádi tu zkoušku udělali, tak otevřeme seminář. (HG115)

Tady ne, ale do budoucna už jsem o tom přemýšlela, o Certifikátu Deutsch, že by navázali na druhý stupeň, co se dělá na základní škole. No, tak bylo by to samozřejmě velmi náročný ta příprava, ale chtěla bych to kolegyni navrhnout, protože je tady v poslední době hodně motivovaných studentů a tohle by je posunulo zase dál. (MZ207)

V některých případech se jedná pouze o externí spolupráci:

Spolupracujeme s jednou kolegyní, která dělá přípravu na Zertifikat Deutsch, ale to probíhá mimo výuku mimo školu. (MH145)

Podle MM je B1 nejnižší úroveň, při níž má smysl jazykový certifikát skládat. Z tohoto důvodu vidí kriticky možnost zavedení certifikátu u nich ve škole, neboť se potýká s výstupní úrovní u němčiny jako druhého jazyka. Přesto význam a přínos jazykových zkoušek pro žáky oceňuje:

Ne, my tady máme z angličtiny FCI. V němčině jsme to zvažovali, ale to by tady musel být nějaký speciální seminář, tak nevím, jestli by to bylo možné. Ti žáci prostě vždycky musí začít na začátku. A úroveň A2 podle mě nemá smysl, tak až ta B1, B2 má smysl, jinak já si myslím, že to nižší vůbec ne. (MM279)

Pokud učitelé vnímají SMZ jako dále neuplatitelnou v praxi, není důvod, aby to tak viděli jejich žáci a měli zájem se na ni zaměřovat. Obecně jsou jazykové zkoušky na gymnáziích vnímány pozitivně a je o ně zájem jak ze strany učitelů, tak žáků, přestože to vždy vyžaduje práci navíc z obou stran, například ve formě otevření speciálně zaměřeného semináře. Základem pro zavedení jazykové zkoušky se jeví motivovaní žáci, i když obvyklá

výstupní úroveň není vždy B1. V tomto případě jsou učitelé ochotni věnovat čas a práci, neboť vidí její užitečnost i praktické výsledky.

VO17: Jak ovlivňuje postavení němčiny jako L3 výslednou jazykovou úroveň žáků?

S tématem jazykových zkoušek na gymnáziích úzce souvisí dosahovaná jazyková úroveň. Ta by měla být podle RVP pro gymnázia B1. Jak jsme již na několika místech v této práci zmínili, došlo k přesunu němčiny do pozice druhého cizího jazyka (L3) a také se ukazuje, že si žáci stále méně volí němčinu jako předmět SMZ. Na tomto místě nás zajímalo, jak koresponduje zkušenost učitelů s těmito fakty a zda se ukáže dosahovaná jazyková úroveň maturitních ročníků nedostatečná vedle nároků SMZ, či naopak.

Většina učitelů reálně odhaduje, že pouze ti nejlepší žáci dosáhnou B1, ostatní zůstávají podle nich na úrovni A2. Toto platí především pro čtyřletá gymnázia, kde se s němčinou začíná od A0 a záleží na motivaci a zájmu žáků i schopnostech učitele, jakých výsledků dosáhnou.

Zajímavý postřeh nám sdělil jeden z respondentů, když zmínil vztah mezi výukou cizích jazyků na ZŠ a SŠ. Podle jeho zkušenosti je to tak, že si žáci na ZŠ vyberou obvykle jiný druhý cizí jazyk než později na SŠ, což se týká tedy především čtyřletých studijních oborů. Jedná se o otázku v podstatě nemožné koordinace a návaznosti nabídky cizích jazyků mezi těmito dvěma typy škol.

MM vyučuje angličtinu a němčinu. Má srovnání pro výstupní úroveň v obou jazycích a vnímá úpadek v němčině od té doby, co mají žáci povinně jako první cizí jazyk angličtinu:

... úroveň němčiny jako druhého jazyka šla strašně dolů. I s úrovní češtiny. (MM193)

Také opakovaně zdůrazňuje, že záleží na motivaci žáků a jejich ochotě spolupracovat během výuky:

My dojdeme tak do té A2. Prváky mám teď šikovný, s těma do té B1 dojdeme, to určitě. (MM72)

No, tady ne, protože my musíme do poslední chvíle jet, abychom zvládli probrat to, co máme. A je to horší a horší to stihnout s touhle úrovní. (MM306)

RZ se snaží maximálně využívat čas ve výuce, protože čtyři roky k probrání veškeré látky až do B1 je podle ní obtížné:

No, tak s tímhle tím my máme trochu problémy, protože jak jsme čtyřletí, tak konkrétně tahle skupina začínala úplně od začátku, tedy A1.1. a dojdeme s nimi do té A2.2. Přičemž si říkáme spoustu věcí navíc, něco probereme i v semináři, takže někteří se do té B1 tak nějak dostanou. (RZ74)

JP, který nepřipravuje žádné žáky k SMZ, odhaduje, že většina se na úroveň B1 nedostane: *Oni jsou tak někde mezi A2–B1, ti nejlepší B1+. (JP48)*

Naopak je tomu u osmiletého studia. TM nevnímá žádné obtíže s dosažením úrovně B1, uvažuje i o B2, ale podle ní k tomu chybí žákům motivace:

Jsme B1, na B2 nemají, jsou líní, málo angažovaní v NJ, je to velmi náročné toho dosáhnout na SŠ. (TM172)

Přestože učitelé odhadují, že výstupní úroveň němčiny se pohybuje většinou mezi A2 a B1, neuvádí to nikdo explicitně jako překážku k tomu, aby žáci skládali SMZ. Jako komplikaci vidí spíše například neotevření semináře z důvodu malého zájmu ze strany žáků.

Shrnutí zjištění

V této závěrečné části analýz rozhovorů s učiteli jsme se zaměřili na vliv SMZ na další jazykové zkoušky, které mohou sloužit jako výstup středoškolského studia z cizího jazyka. Konkrétně jsme se zabývali především profilovou maturitní zkouškou a dále vybranými jazykovými zkouškami, které tvoří alternativu k maturitní zkoušce z cizího jazyka. Vycházeli jsme vždy z individuálních podmínek na konkrétních školách.

Z provedených analýz vyplývá, že vliv SMZ se v některých školách projevil i při tvorbě či přepracování PMZ. Některé školy zavedly psaní do PMZ, stejně jako je tomu v SMZ. Usilují při tom o shodný způsob testování psaní, které pouze přizpůsobují tomu, co reálně ve výuce s žáky proberou. Využívají tak nejen možnosti, které jim pro testování nabízí SMZ, ale i výsadu profilové maturity, a to přizpůsobení zkoušky na míru dané škole. Jiné SŠ naopak po zavedení SMZ oddíl psaní z PMZ vynechaly. Jejich argumentem je „zbytečné“

zdvojování poměrně náročné zkoušky, proto vycházejí žákům vstříc možností volby pouze ústní zkoušky z cizího jazyka v rámci PMZ.

Mimo maturitní zkoušku se nabízí široký výběr jazykových certifikátů, které jsou na úrovni B1 nebo B2, tedy relevantní pro závěr SŠ. Většina učitelů se staví kladně k tomu, aby jejich žáci měli možnost v rámci školy skládat jazykový certifikát na úrovni B1. Někteří učitelé připravují žáky na zkoušku sami, jiní spolupracují s externí institucí. Jako jeden z důvodů pro podporování jazykových certifikátů uvádějí širokou praktickou uplatnitelnost takového výstupu, kterou u SMZ postrádají. Zdá se, že v případě jazykových zkoušek se jedná i o určité zvýšení prestiže školy.

Jako poslední téma se v analyzovaných rozhovorech objevila pozice němčiny jako L3 a jazyková výstupní úroveň žáků gymnázií. Většina učitelů uvádí, že jejich žáci jsou po čtyřech letech studia na úrovni mezi A2–B1, a že je někdy obtížné úroveň B1 dosáhnout, neboť jí dosáhnou jen ti nejlepší žáci. U osmiletých gymnázií není B1 podle názorů učitelů jako výstupní úroveň středoškolského studia problematická. Zde se otevírá další věčná otázka, jak vypadá výstupní úroveň v cizím jazyce u jiných typů SŠ, které směřují ke stejné maturitní zkoušce jako žáci gymnázií, ale mají například nižší počet hodin cizího jazyka a především se jedná vždy o čtyřleté studium. Tuto otázku necháme otevřenou pro další empirický výzkum.

Provedené analýzy kvalitativních dat ukázaly některé zajímavé výsledky ve vztahu SMZ a výuky psaní v pojetí jednotlivých učitelů. Zároveň je zde ale také otázka, zda v případech, kdy učitelé prvky a postupy SMZ do výuky nezapojují, není na vině jistá odtažitost SMZ od praxe výuky, kterou symbolizuje centralizovaná distribuce a hodnocení testů. Je třeba si položit otázku, zda jsou školení hodnotitelů dostatečným pojítkem mezi učiteli a novou maturitní zkouškou. V analyzovaných rozhovorech většina učitelů projevila zájem o více informací, například v případě výsledků SMZ, které v podstatě souvisí s výsledky nejen práce žáků, ale i jejich vlastní práce. Centralizované hodnocení je krokem k objektivnějšímu hodnocení a usnadňuje práci učitelům. Na druhé straně však vytváří bariéru mezi učiteli a hodnotiteli, potažmo testem, který se stal externí záležitostí jiné instituce. Do budoucna se proto jeví jako smysluplné větší propojení SŠ, tedy především učitelů, se SMZ a vzbuzení jejich motivace a vyzvání ke spolupráci, například právě v rozšíření využitelnosti dokladu o SMZ mimo SŠ.

OBSAHOVÉ ZÁVĚRY PRÁCE

V teoretické části práce jsme se zabývali komplexní problematikou psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka, jeho testováním a SMZ z německého jazyka. Sledovali jsme nároky, které jsou na žáky v rámci testování psaní v SMZ kladeny ve vztahu k vzdělávacím cílům definovaným v RVP a obsahem jazykových zkoušek úrovně B1. Ukázalo se, že v porovnání s jinými jazykovými zkouškami se minimální bodová hranice pro úspěšné složení SMZ nachází níže, než je obvyklé, i než doporučovala studie k nastavení hodnocení tohoto testu. Dále jsme se věnovali detailněji dovednosti psaní a jeho metodicko-didaktickému zakotvení v teorii řečových dovedností. Zde se v sekundární literatuře projevil značný zájem teoretiků o začleňování psaní do výuky jak z hlediska kognitivního rozvoje žáků, tak z důvodu přínosu pro učení se cizího jazyka, který je doprovázen řadou praktických doporučení, jak psaní do výuky integrovat.

Výzkum provedený v praktické části práce byl zaměřen na přípravu žáků maturitních ročníků v psaní v němčině pod vlivem SMZ. Zajímaly nás výsledky písemné práce, kterou vypracovávali vždy všichni žáci z maturitní třídy (maturanti i nematuranti z němčiny), a pohled učitelů na problematiku, výuku a testování psaní ve výuce opět v kontextu SMZ. Data pocházela z výzkumu provedeného v letech 2014 a 2015 na vzorku 183 žáků a jejich učitelů z 15 gymnázií. Definované výzkumné otázky jsme postupně ověřili a zde předkládáme jednotlivá stanoviska a zjištění.

VO1: Na počátku výzkumu jsme si položili otázku, kterou řečovou dovednost považují žáci v rámci německého jazyka za nejobtížnější. Podle odpovědí žáků v profilovém dotazníku se ukázalo, že většina z nich považuje za nejobtížnější řečovou dovednost psaní, s malým odstupem následované mluvním projevem. Tím se potvrdilo naše očekávání, s nímž jsme do výzkumu vstupovali při volbě zaměření na dovednost psaní ve výuce, kterou jsme považovali za obtížnou jak pro žáky, tak pro učitele.

VO2: Dále jsme formulovali otázku, zda hledají žáci v maturitním ročníku podporu k výuce německého jazyka mimo SŠ. Odpovědi žáků nás v tomto případě překvapily, neboť většina z nich odpověděla záporně. Pouze malé procento žáků (13 % dotázaných) vyhledává mimoškolní jazykové kurzy, a to především ze skupiny maturantů profilových a nematurantů. Náš předpoklad, že školní přípravu budou žáci přihlášení k SMZ považovat za nedostatečnou, se nepotvrdil.

VO3: Při hledání odpovědi na další výzkumnou otázku jsme zjišťovali, jaká je výsledná úroveň kompetence psaní na gymnáziích a zda žáci dosahují v maturitním ročníku úrovně B1 (určenou podle definovaných výstupů pro gymnázia v RVP). Pro ověření jsme použili test písemné práce vycházející ze SMZ a práce byly také hodnoceny podle shodných kritérií používaných u SMZ. Naši hypotézu jsme zde úspěšně potvrdili. Na základě žákovských písemných prací jsme vyhodnotili výsledky a ukázalo se, že při použití bodové a hodnotící škály shodné s oficiálním hodnocením SMZ by písemnou práci na úrovni B1 napsalo 98 % žáků z výzkumného vzorku.

VO4: Na základě dřívějších zjištění jsme ověřovali, zda se liší výsledky v psaní žáků maturitních ročníků v jednotlivých skupinách. Hypotéza, že výsledky skupin žáků, kteří se připravují k maturitní zkoušce (SMZ nebo PMZ), se neliší od těch, kteří se k maturitní zkoušce nepřipravují, se nepotvrdila. Statisticky významně se od výsledků ostatních skupin odlišovala skupina nematurantů, která dosahovala nižší bodové skóre, přesto však i žáci z této skupiny ve většině případů získali dostatek bodů k úspěšnému absolvování písemné práce na úrovni B1 hodnocené podle SMZ (viz VO3). Ukázalo se tedy, že maturující žáci dosahují lepších výsledků v písemném projevu, než žáci, kteří se k maturitní zkoušce nepřipravují. Rozdíly mezi výsledky v písemném projevu skupiny maturantů SMZ a maturantů PMZ nebyly dostatečně statisticky průkazné.

VO5: U skupiny nematurantů nás dále zajímalo, zda má jejich účast na přípravě k písemné práci v rámci SMZ pozitivní vliv na výsledky jejich písemného projevu. Tuto hypotézu se bohužel nepodařilo prokázat. U skupiny nematurantů, kteří se podíleli na přípravě k SMZ a skupinou nematurantů, kteří se na takové přípravě nepodíleli, nebyl statisticky dostatečně průkazný rozdíl, přestože skupina, která se společné přípravy účastnila, dosahovala lepších výsledků.

VO6: Vysoká úspěšnost všech žáků u písemné práce vedla k dalšímu zamyšlení. Vzhledem k doporučením na stanovení minimální bodové hranice úspěšnosti u SMZ na 65 % (oproti používané hranici 44 %) jsme se ptali, jak by navýšení této hranice ovlivnilo úspěšnost žáků. Domnívali jsme se, že by se úspěšnost žáků snížila ve všech skupinách. Výsledky jednotlivých skupin žáků však ukázaly, že vliv na úspěšnost skupiny by toto navýšení mělo pouze v případě nematurantů, a to o 23 %. Celkově by se tak úspěšnost všech skupin snížila o 12 % oproti výsledkům s minimální bodovou hranicí 44 %.

VO7: Při analýze výsledků žáků v písemné práci jsme zjistili, že žáci mají v písemném projevu největší obtíže s mluvnickými prostředky, přesněji s jejich správným a přesným použitím. Tento výsledek se potvrdil ve všech skupinách žáků. Deskriptor *Přesnost mluvnických prostředků* byl ve výsledcích hodnocení těsně následován *Přesností použití slovní zásoby a pravopisu*. Naopak žáci dosahovali velmi dobrých výsledků v deskriptorech *Zpracování zadání* a *Koheze/koherence* textu.

Výsledky písemných prací žáků jsme uvedli do kontextu s analyzovanými rozhovory učitelů, kteří odpovídali na otázky týkající se tématu psaní ve výuce, testování psaní a jejich pohledu na SMZ a její vliv na výuku.

VO8: V analýzách rozhovorů s učiteli jsme se ptali, jaký status má z jejich pohledu kompetence psaní vedle ostatních řečových dovedností ve výuce němčiny. Většina odpovědí hodnotila roli psaní ve výuce kladně. Zároveň učitelé zmiňovali rovnost vzájemného vztahu řečových dovedností z pohledu didaktiky. Na druhou stranu opět většina z nich vyjádřila názor, že je ve výuce nutné věnovat více času mluvnímu projevu, aby se žáci naučili komunikovat a prakticky jazyk používat. Často zmiňovaným faktorem byl také čas a jeho nedostatek ve výuce, případně náročnost práce s napsanými texty.

VO9: Naprosto zásadní se ukázal význam role učebnice nejen při výuce psaní, ale i při přípravě k SMZ. Učitelé se spoléhají na úlohy v učebnici a výuku doplňují externími materiály pouze zřídka, či až v případě cílené přípravy krátce před SMZ.

VO10: V otázce motivace žáků z pohledu učitelů se ukázalo, že většina z nich vnímá ze strany žáků spíše nezájem jak o práci v hodině, tak o domácí úkoly. Tato skutečnost vede k tomu, že učitelé žáky většinou nezapojují do výběru úloh ani do hodnocení textů. Jako hlavní motivační prvek používají známkování, což, jak sami připouštějí, není příliš efektivní. Společně s poměrně úzkou nabídkou (školních i externích) aktivit pro rozvoj psaní vede tato situace k částečné demotivaci i ze strany učitelů.

VO11: Postoj učitelů k SMZ je velmi různorodý a závisí na zkušenostech, délce praxe a zájmu žáků o skládání této zkoušky. Obecně lze však říci, že postoj učitelů k SMZ je spíše pozitivní. Učitelé ji akceptují jako výstup středoškolského vzdělání, kterému je nutné některé prvky výuky podřídít, a začleňují je aktivně do výuky. Kritika se týká především nastavení hodnocení, v konkrétním případě písemné práce se jedná o váhu jednotlivých deskriptorů.

VO12: Ukazuje se, že SMZ ovlivňuje svým obsahem školní výuku. Učitelé oceňují jednotná a konkrétní hodnotící kritéria, k nimž se lze při hodnocení písemných prací vztahovat a rozšíření škály textových druhů, které je nyní nutné do výuky zařadit (oproti často menší variabilitě textů v učebnicích). Vliv SMZ na výuku psaní se ukazuje i v tom, že učitelé více zohledňují zvládnutí formálních náležitostí textů, i když osobně považují za důležité zvládnutí gramatiky. Tento přístup se odráží i ve výsledcích písemných prací žáků, kde se jasně ukázalo, že žáci formální kritéria při psaní textů zvládají bez problémů (viz VO7).

VO13: Hodnocení správnosti použití mluvnických prostředků v písemné práci v rámci SMZ je hlavní bod, v němž se nejčastěji ozývaly mezi učiteli kritické hlasy, a to vůči potlačení významu gramatické správnosti při hodnocení textů v SMZ.

VO14: Vliv na postoj učitelů k SMZ a jejich využívání např. hodnotících škál či procvičování okrajových textových druhů souvisí z velké části s tím, jaký je zájem o SMZ ze strany žáků. Setkáváme se s tím, že učitelé čekají na svého prvního maturanta, než se začnou o SMZ blíže zajímat. V případě malého počtu žáků, kteří se k SMZ hlásí, probíhá příprava často individuálně mimo výuku ve škole. Tento přístup má přirozeně opět vliv na výslednou dovednost psaní u žáků, ale v našem vzorku bylo minimum takových učitelů, proto se tato tendence neprojevila dostatečně ve výsledcích analýz žakovských prací.

VO15: Podle odpovědí učitelů se ukázalo, že SMZ ovlivňuje mimo jiné také podobu profilových maturit. Opět se však jedná o protichůdné tendence v rámci jednotlivých škol. Někteří respondenti uváděli, že po zavedení SMZ zrušili písemnou práci z cizího jazyka, která do té doby byla u nich ve škole pevnou součástí maturitní zkoušky. Jiní učitelé se naopak inspirovali a profilovou maturitu obsahově přizpůsobili složení SMZ zavedením komplexního testování včetně písemné práce. To je opět významný faktor, který pozitivně ovlivňuje výuku psaní na školách.

VO16: V poslední části analýz rozhovorů s učiteli jsme zjišťovali, zda si SMZ v rámci gymnázií konkuruje s mezinárodními jazykovými zkouškami. Přestože existuje široká nabídka jazykových zkoušek na úrovni B1 s širší uplatnitelností než SMZ, nejsou certifikáty běžnou součástí středoškolské výuky či jejich výstupů. Učitelé se většinou k jazykovým zkouškám staví kladně, zdůrazňují jejich širší praktické uplatnění a smysl počínaje právě úrovní B1, o skutečnou konkurenci k SMZ se však nejedná. Učitelé pouze doporučují žákům složení jazykového certifikátu po konání SMZ, nikoli místo ní.

DISKUZE

Na tomto místě uvádíme jednotlivá stanoviska do vztahu s podmínkami výuky a dalšími faktory, které se mohly na výsledcích výzkumu podílet.

Zvolené téma psaní ve vztahu k SMZ je velmi komplexní problematikou, jejíž uchopení si nutně vyžádalo určitou výběrovost v některých oblastech a především zúžení a konkrétní zacílení ve výběru dat a jejich zpracování. Při ohlédnutí na začátek této práce, kde jsme stanovovali design výzkumu, se při nabytých zkušenostech ukazuje řada vedleších faktorů, které mohly výsledky výzkumu ovlivnit a jsou ze své podstaty těžko kvantifikovatelné. Kombinovaná metodika při zpracování dat kladla značné nároky na jejich sběr a analýzu. Náročnost zpracování dat nedovolila zapojit větší množství škol, které by rozšířily výzkumný vzorek a jistě by vnesly novou perspektivu nebo větší ujištění o získaných výsledcích. Přesto se domníváme, že díky tomu vznikl poměrně komplexní pohled na dovednost psaní žáků v maturitních ročnících, výsledky žákovských prací v kontextu rozhovorů s učiteli a vliv SMZ na průběh výuky psaní. V následující diskuzi kromě výsledků této práce uvádíme i možnosti dalšího výzkumu v dané problematice.

Shrneme-li zjištění týkající se výuky psaní v němčině, ukazuje se, že žáci hodnotí psaní skutečně jako nejobtížnější řečovou dovednost. Ke stejnému závěru docházeli často nepřímě i učitelé, kteří zdůrazňovali hlavní roli mluvního projevu, jež považují za stěžejní cílovou dovednost pro výuku němčiny. K tomu se přidával argument nedostatku času a často i demotivace: to, že by se měli učitelé věnovat výuce psaní dostatečně, by znamenalo psaní pravidelně procvičovat. Ne vždy je ale tento úmysl uskutečněn, neboť přednost dostane nácvik gramatických jevů a především snaha naučit žáky komunikovat. Podobnou situaci popisuje i Hansen (2014) při srovnání výuky psaní na školách v Německu a v USA. Všimá si, že pro nácvik psaní nezbyvá v hodinách dostatek času. Pokud učitelé zadávají úlohy k psaní, soustředí se především na formální textové druhy na úkor kreativního či personálního psaní.

Klíčovou, ale poněkud omezující roli může v otázce psaní v cizích jazycích hrát i výběr učebnice, jak se ukazovalo v našich analýzách. V případě, že učitelé pracují s učebnicí, která neklade důraz na dovednost psaní a je například zaměřená především na komunikativní stránku výuky, věnují mu méně času, než pokud jsou tyto podněty v učebnici obsaženy. Dostáváme se zde k otázce dostupnosti doplňkových materiálů k SMZ ve výuce a povědomí o možnostech jejich využívání. Zásadní roli hrají především tehdy, pokud učitel

používá starší typ učebnice. Materiály jsou dostupné většinou on-line⁵⁹ a samozřejmě vychází i tištěné publikace zaměřené na SMZ pod hlavičkou Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání, které lze využívat. Z provedených analýz vyplývá, že doplňkové materiály k výuce psaní používá významněji pouze část učitelů, většina se spoléhá na učebnici, kterou používají ve výuce. Společnost Cermat na oficiálních webových stránkách k SMZ žádné publikace nedoporučuje, vydává pouze aktualizovaný Katalog požadavků a Maturitní zpravodaj s informacemi k danému školnímu roku a případným změnám v organizaci či obsahu SMZ. Umožňuje ale také například školení učitelů k hodnocení SMZ. Příprava materiálů a doplňkových úloh zůstává tedy zcela v kompetenci učitele.

Na základě zaznamenaných odpovědí učitelů na některé dílčí otázky lze také usuzovat, že pro většinu z nich není psaní dostatečně „poutavou“ aktivitou, kterou by z vlastního zájmu chtěli rozvíjet nebo k ní výrazněji žáky motivovali. Celkově panuje spíše nezájem jak o projekty spojené s psaním, tak o alternativní metody jeho výuky. Na druhou stranu je nutné říci, že se to většinou děje z dobrých úmyslů předat žákům to podstatné, co je posune v učení jazyka dále: za podstatné znalosti považují učitelé gramatiku a schopnost domluvit se v běžných komunikačních situacích. Jak jsme již několikrát v této práci zmiňovali, hraje významnou úlohu i velká časová náročnost na opravování textů mimo výuku, následnou zpětnou vazbu i práci s chybami ve výuce. Minimální časová dotace pro druhý cizí jazyk pak většinou nutí učitele volit takové formy výukových metod, které považují za neefektivnější: využívají gramaticko-překladové metody či přistupují k drilovým úlohám. O tom, jak dalece jsou tyto metody překonané, lze samozřejmě diskutovat. S touto problematikou se úzce pojí i téma tradiční dichotomie proces a produkt. V analýzách rozhovorů s učiteli se nevyskytl kód, který by ukazoval na to, že je ve výuce spíše kladen důraz na zvládnutí procesu psaní než na výsledný text. Absence tohoto faktoru pravděpodobně ukazuje na to, že i zde zůstává výuka za teorií pozadu, přestože moderní učebnice již zařazují i oddíly věnované strategiím pro zvládnutí jednotlivých řečových dovedností. Do jaké míry patří do výuky nácvik dílčích postupů písemného projevu, se tak můžeme v tuto chvíli pouze dohadovat a zůstává to jako otázka k dalšímu zájmu o praktické postupy ve výuce psaní.

Se snahou efektivního využití času přenechávají učitelé psaní často za domácí úkol. Zde se ovšem potýkají s tím, že žáci domácí úlohy nevypracují. Předpokládáme, že důvody

⁵⁹ <http://www.novamaturita.cz/testy-a-zadani-1404035305.html>

rozkladu mezi požadavky učitelů a výkony žáků leží mimo samotné psaní. Z provedených zkušebních dotazníků pro žáky vyplynulo, že pro většinu z nich je psaní přirozenou součástí nejen studijního, ale i volného času. (Jedná se samozřejmě o psaní v českém jazyce.) Většina z dotázaných také uvedla, že považuje kultivaci písemného projevu za důležitou. To potvrzuje zjištění, která prezentoval ve své publikaci k tématu psaní Fix (2009), jehož výzkum byl proveden v Německu. Rozsáhlejší výzkum v této oblasti by mohl přinést zajímavé poznatky o vývoji osobního a heuristického psaní v ČR v době elektronických médií a údajného úpadku kultury psaní. Tímto tématem se zabývá i publikace Christy Dürscheidt *Wie Jugendliche schreiben* (2010). Ta přináší především vyvrácení fámy o tom, že mládež v době nových médií píše už pouze hovorově či nespisovně. Empiricky podložená studie dokládá, že zmíněná věková skupina tráví psaním velkou část svého volného času, ale přesto jsou jejich školní texty v souladu s normou, neboť žáci odlišují různé komunikační situace a jejich nároky. V analyzovaných textech nebyly nalezeny přímé prvky vlivu neformálních textů na texty formální (např. emotikony). Autoři šli ještě o krok dál a v teoretickém rámci publikace přinesli i návrhy jak využívat nejrůznější textové druhy ve výuce. Tím pomáhají učitelům zorientovat se v množství nejrůznějších textů a práci s nimi. Zajímavá i pro naše téma zůstává otázka, kterou autoři nechali otevřenou – v kterém věku si žáci osvojí přiměřený způsob psaní podle volby média a situace? Autoři podotýkají, že na střední škole již tuto kompetenci mají a předpokládají, že si ji žáci osvojují během základního vzdělání. Toto téma opět otevírá množství otázek, které na tomto místě nemohou být zodpovězeny, ale ukazují na další možnosti a směry, kterými se může výzkum vydat.

Objevuje-li se tedy kritika školního psaní a motivace žáků, nelze jednoduše říci, že chyba je pouze na straně žáků a jejich lenosti nebo neochotě spolupracovat, a to i v případě, kdy se jedná o psaní v jazyce cizím. Pokud žáci neuvidí smysl v práci, kterou mají dělat bez dozoru sami, pravděpodobně se situace nezmění. Otázka osobní zodpovědnosti a jejího převzetí je již téměř na hranici problematiky, kterou se zabýváme, ale zároveň je naprosto klíčová pro pokrok v jakémkoli učení, podobně jako otázka smyslu vykonávané práce a vzbuzení tzv. vnitřní motivace. Podrobně se tématem zabývá např. Mešková (2012), která propojuje motivaci žáků s efektivní komunikací ze strany učitele. Opět tedy tento úkol připadá učitelům, ovšem s tím předpokladem, že oni sami budou nositeli hledaného smyslu. Jakmile ani učitel nevěří, že úkol, který zadává, má pro žáky význam, a není schopen definovat přínos, který z daného úkolu plyne, jen stěží se mu podaří žáky nadchnout nebo přivést je přinejmenším ke spolupráci. Tématu motivace se dotýká i Matějček (2005), který

ukazuje možné způsoby komunikace mezi učitelem a žáky a jejich důsledky. Opět dochází k závěru, že autoritativní postupy nemají dlouhodobé výsledky, neboť jsou založeny právě pouze na vnější motivaci, a proto ukazuje cesty práce s vnitřní motivací žáků od upoutání pozornosti až po poskytování zpětné vazby.

Dovednost psaní ve výuce jsme sledovali především optikou SMZ, tedy testování a nároků na psaní pro jazykovou úroveň B1. Při postupném pronikání do problematiky SMZ a jejímu pouze částečnému zakotvení ve výuce jsme předpokládali, že se u žáků projeví výrazná tendence k využívání mimoškolních jazykových kurzů. Očekávali jsme, že se potřeba „doučování“ potvrdí především v případě těch žáků, kteří se hlásí k SMZ. Tato domněnka byla podpořena i současnou situací němčiny jako druhého cizího jazyka, který je podle slov učitelů z hlediska časové dotace obtížné zvládnout a dosáhnout skutečně jazykové úrovně B1. Překvapivě se ale naše domněnka nepotvrdila a z odpovědí respondentů vyplývá, že pouze velmi malé procento dotázaných žáků navštěvuje mimoškolní kurzy: většinou se nejedná o žáky, kteří by se hlásili k SMZ, ale naopak o nematuranty. Z tohoto hlediska se tedy zdá, že příprava k SMZ je integrována ve výuce a žáci nepocítují potřebu dalších podpůrných kurzů. Tuto tezi podporují i výsledky žáků v dovednosti psaní, provedený výzkum v maturitních ročnících ukázal, že naprostá většina všech žáků dosahuje požadované úrovně hodnocené podle kritérií SMZ, tedy úrovně, která by měla odpovídat definovaných dovednostem pro B1. Překvapilo nás především, jak dobrých výsledků dosahovala skupina nematurantů, která u písemné práce vykazovala průměrnou úspěšnost 73 %. Dalším překvapením v provedených analýzách byly výsledky skupin maturantů. Nejlepších výsledků konstantně dosahovala skupina profilových maturantů, nikoli maturantů SMZ. Zde lze uvažovat o pozitivním vlivu společné maturitní přípravy, která zahrnuje zhruba v polovině dotázaných škol i cílený nácvik písemného projevu. Naopak ve skupině nematurantů se neprojevil statisticky doložitelný rozdíl ve výsledcích písemné práce u skupin, které se účastnily cíleného nácviku písemného projevu spolu s maturanty. V tomto ohledu se domníváme, že by si právě tento fakt zasloužil další empirické ověření, stejně tak jako hlubší výzkum zaměřený na větší vzorek žáků a věnovaný pouze otázce přínosu SMZ pro výuku a její výsledky.

Podíváme-li se konkrétně na výsledky žáků v dílčích dovednostech hodnocených v písemném projevu v SMZ, nejslabší byly ve správném používání mluvnických prostředků. To je také část hodnocení písemného projevu SMZ, kterou učitelé nejčastěji kritizovali. Mnozí upozorňovali na to, že hodnocení je nastaveno velmi mírně, neboť žákům stačí dodržet zadání a správně spočítat slova, aby dosáhli poloviny bodů nutných ke složení zkoušky.

Nejvíce bylo kritizováno také nedocenění váhy gramatické správnosti, která, jak jsme již zmínili, činí žákům hlavní potíže a ve výuce je na ni – alespoň podle mínění učitelů – kladen důraz. Vzniká tak nutně dojem, že právě v tomto ohledu vzniká upřednostňováním komunikativní výuky s akcentem na spontánní projev nepříhodná situace pro nácvik gramatických pravidel, zvláště pak, redukuje-li učitel opravy gramatických chyb na minimum. Kritika učitelů nás přivedla k zamyšlení nad problematikou rozkolu mezi didaktickou teorií a praxí na školách. Teorie přináší nejnovější podněty z oboru i příbuzných disciplín, možnosti nejrozumnějších přístupů a metod, které sledují nejen učební, ale i společensko-kulturní a politické cíle, zatímco praxe zůstává do značné míry nedotčená poměrně rychlým vývojem těchto přístupů a tendencí. Učitelé často lpí na drilových cvičeních, překladu a zvládnutí gramatiky. Jsou přesvědčeni o jejich účinnosti, a to je důvod, proč obvykle další přístupy či metody nevyhledávají. Cesta, kterou se nové přístupy mohou do výuky dostat, vede primárně přes učebnice a vzdělávání učitelů. Z tohoto pohledu bylo zavedení SMZ výrazným zásahem do poměrně klidných vod výuky cizích jazyků a rozvířilo stále aktuální otázku obsahu a cíle výuky.

Na začátku této práce jsme si položili otázku, zda a jak SMZ ovlivnila výuku němčiny. Co její zavedení přineslo žákům a co učitelům? Jednalo se o komplexní změnu zasahující všechny typy středních škol zakončených maturitou a tedy i o velký potenciál. Dnes můžeme říci, že SMZ nepřinesla nic zásadně nového. Spíše završuje mnohaletou snahu o komplexní jazykové testování všech řečových dovedností zaměřené na komunikativní přístup. Potenciál, který z jejího zavedení pro výuku plyne, využívají učitelé jen částečně a jako by neochotně. Důvody k tomuto přístupu se u jednotlivých učitelů liší. V některých případech se jedná o odmítání zbytečné práce navíc, jinde se učitelé opírají o své zkušenosti s výukou a nechtějí ověřené postupy měnit nebo nesouhlasí, opět z různých důvodů, s formou a obsahem SMZ a nechtějí se jí více zabývat. Ovšem není možné říci, že by se SMZ setkávala pouze s odmítáním. Změny, které probíhají, jsou velmi pozvolné, ale je možné říci, že se reforma maturitní zkoušky ještě nezastavila. Například pro školní rok 2015/2016 platí pro profilovou maturitní zkoušku nová možnost, a to nahradit školní maturitu z cizího jazyka složením jazykového certifikátu přiměřené úrovně (Maturitní zpravodaj. 2016, č. 36, str. 1). Konečné slovo má v tomto rozhodnutí vždy ředitel školy. Pro nás je zásadní informací, že se změny stále dějí a celý proces ještě není uzavřený. Zároveň tento krok naznačuje, že pozice SMZ ještě není ani konečná, ani tak pevná, jak by si možná její tvůrci přáli.

Náš výzkum se soustředil na dovednost psaní právě proto, že se jedná o náročnou a v praxi spíše upozaděnou část výuky. Téměř všichni učitelé považují psaní za důležitou dovednost v cizím jazyce a kladně hodnotí i její praktickou využitelnost v reálných komunikačních situacích. SMZ zavedením písemné práce jako povinné součásti maturitní zkoušky z cizího jazyka vyvolala nutnost se tímto tématem v praxi vážněji zabývat. I přes zmíněné argumenty většina z dotázaných nijak významně s podklady k SMZ v oblasti psaní nepracuje, pokud nemají více žáků, kteří by se k SMZ hlásili nebo pokud není písemná práce součástí profilové maturitní zkoušky. V tomto případě se naopak projevuje tendence inspirovat se SMZ. Zaváděné testování písemného projevu do profilové maturity z cizího jazyka je nejen ověřováno v obdobných úlohách, ale využívá se většinou i systém hodnotících kritérií vypracovaných k SMZ. Zde lze rozhodně hovořit o přímém vlivu zavedení SMZ, který bychom očekávali ve větším měřítku i v dílčích obměnách přímo ve výuce (např. právě v oblasti psaní v rozšíření portfolia textových druhů nebo důkladnější práci s autonomním hodnocením podle analytických kritérií).

Z našeho výzkumu vyplývá, že SMZ působí na výuku a způsob testování psaní ve výuce němčiny, ale její vliv je prozatím spíše omezen na cílený, krátkodobý nácvik textových druhů u vybrané skupiny žáků a nezasahuje do dlouhodobého plánu výuky, které se zúčastní celá třída. V případech, kde učitelé psaní a principy hodnocení SMZ do výuky zařazují systematicky a dlouhodobě, se projevil pozitivní dopad na písemný projev. Bohužel jsme v našem výzkumném vzorku měli pouze několik málo takových škol; přesto chceme věřit, že se postupným vzděláváním učitelů v problematice SMZ a jejím hodnocení rozšíří i využívání jejího potenciálu a přinese to kladné výsledky pro metodické postupy a výsledky výuky. Přínos vidíme především v rozšíření výuky psaní v cizích jazycích. Cíle, které si tvůrci SMZ předsevzali, byly definovány především v duchu poskytnutí „nástroje“ vedoucího k lepší srovnatelnosti výsledků vzdělávání, objektivitě a orientaci v problematice testování. SMZ se takovým „nástrojem“ ale nestane, pokud zůstane pouze v pozici závěrečné zkoušky. Z našeho pohledu se naopak musí integrovat záměry SMZ už do samotné výuky, ta se pak stane zdrojem podnětů sloužících k naplnění definovaných cílů.

DIDAKTICKO-METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Na základě provedených analýz a výstupů z žákovských prací navrhuje některá doporučení pro výuku psaní ve spojení se SMZ a přípravou na ni. Vycházíme přitom také z odborné literatury, která upozorňuje na pozitivní vliv psaní na učení se a upevňování všech jazykových dovedností. Nejprve se podíváme konkrétně na dovednost psaní a následně propojení výuky psaní a SMZ.

Za jednu z hlavních překážek při výuce psaní lze považovat nedostatek motivace jak u žáků, tak u učitelů.

Z pohledu učitelů je hlavní problém ve (větším) zapojení psaní do výuky především časová náročnost, ať už na psaní ve výuce, nebo na následné opravy textů, které se pojí navíc ještě se zpětnou vazbou pro žáky ve výuce. Časové hledisko je problematické na všech školách bez ohledu na počet hodin či seminářů. Zároveň většina učitelů považuje za klíčovou dovednost mluvní projev a tomu podřizuje většinu aktivit ve výuce s cílem, aby se jejich žáci dokázali domluvit.

Dalším negativním faktorem, který na učitele působí, je nezájem žáků o psaní. Ale vraťme se k již výše zmíněným výzkumům, které ukazují, že poměrně vysoký počet žáků se psaní věnuje ve volném čase mimo školu (deníky, poezie, blog...) ⁶⁰ a naprostá většina samozřejmě přichází s psaním denně do styku na sociálních sítích. Uvědomíme-li si tyto skutečnosti, nemusí být problém ani tak primárně na straně žáků. Jde tedy o to, aby nejprve učitel sám našel motivaci pro sebe, proč psaní do výuky zapojovat, a viděl z něj užitek pro cizí jazyk a výsledky své práce.

Nástrojů, které může následně využívat, je poměrně hodně; od propracovaného komplexního projektu Evropského jazykového portfolia ⁶¹ až po nejrůznější hravé metody pro nácvik psaní ve výuce a mezinárodní projekty, do nichž se mohou žáci zapojit. Důležité také je, že není nutné vyhrazovat psaní pouze pro ty nejlepší žáky, ale psát s celou třídou a využít tak potenciál, který psaní může přinést.

⁶⁰ Fix (2008: 88)

⁶¹ EJP: <http://ejp.rvp.cz/>

Za zásadní zde považujeme skutečnost, že psaní ve výuce začíná u motivace učitelů a smyslu, který jsou schopni psaní dát a předat ho tak svým žákům.

Podívejme se nyní, jak motivovat žáky. V tomto případě se například nabízí možnost žáky více osobně zainteresovat už ve fázi výběru úloh, zadávání témat a volby textového druhu. Předpokládáme, že jakmile se nám podaří předat odpovědnost nejen za individuální výsledek, ale i za přípravu ve skupině a průběh práce žákům, zvýší se jejich motivace a angažovanost v daném úkolu. Nabízí se zde možnost využít různé formy skupinové práce, či principy projektového vyučování. S volbou tématu se pojí i využití postupů volného, kreativního nebo interkulturního psaní, které působí jako vystoupení z obvyklé školní praxe soustředěné především na konkrétní cíl a přenáší soustředění k procesu a „hraní si“ se slovy a formou. Což samozřejmě není bezcílnou aktivitou, ale má to také svůj účel, jak už jsme zmiňovali ve třetí kapitole, a to uvolnění, ztrátu ostychu, zábran, obav a vyzkoušení si psaní na neformální rovině.

Učitelé se často obávají předat odpovědnost žákům. Jedná se samozřejmě o dlouhodobý proces, který ovšem může přinést nejen zefektivnění výuky, ale i postupem času usnadnění práce učitele.

Další způsob, jak lze zvýšit podíl práce žáků na psaní ve výuce, je opravování a hodnocení prací. Zde se opět nabízejí různé formy skupinové práce a je to také způsob, jak ozvláštnit výuku a zároveň umožnit žákům jiný pohled na vlastní texty a vyvarovat se opakování chyb.

Tímto se již dostáváme k využití materiálů k přípravě na SMZ ve výuce psaní. Ukazuje se, že využití analytických kritérií pro opravování textů žáků je efektivní způsob, který se učitelům ve výuce osvědčuje.

Učitelé často kritizovali nevyhovující váhu deskriptorů v SMZ. Nesouhlasili s rovnoměrným rozdělením bodů za zpracování zadání i za gramatickou správnost. Při práci s těmito kritérii ve výuce mají možnost nastavit váhu deskriptorů podle svých nároků a zároveň mohou výsledky kdykoli porovnat s požadovanou úrovní pro SMZ.

Zároveň se jedná o řešení, jak sjednotit pro žáky způsob oprav textů. Systém hodnocení je transparentní a přehledný, zahrnuje všechna hlavní textová kritéria a umožňuje nastavitelnost váhy deskriptorů či zaměření se pouze na vybrané z nich. Žáci se při tom učí pracovat se svým textem systematicky. Jedná se i o přípravu k SMZ či jiné jazykové zkoušce,

při níž se využívá analytické hodnocení, jehož principy jsou přenositelné mezi jednotlivými jazyky.

Využití tohoto hodnocení může usnadnit práci učitele, ať už bude podle něj hodnotit sám (jak se ukazovalo v rozhovorech s účastníky výzkumu) nebo pokud je dá k dispozici žákům a naučí je s ním pracovat. I v tomto případě se jedná o vyzkoušený, funkční model, který se může stát základem vlastního systému hodnocení, nebo může s různými modifikacemi sloužit jako objektivní informační zdroj o výsledcích psaní ve třídě. SMZ tak může přispět ve výuce k větší systematičnosti a ucelenosti nároků na písemný projev a transparentním výstupům žákovských prací.

Vliv SMZ na psaní ve výuce se projevil významně také v oblasti výběru textových druhů, který se tímto rozšířil. Existence soupisu základních textových druhů, které se mohou u SMZ vyskytnout, vede k tomu, že se ve výuce dostanou ke všem žákům. Obsah a požadavky SMZ tvoří tak další kritérium pro obsah výuky, které neexistuje pouze jako teoretický požadavek RVP nebo nezávisí na úsudku učitele, ale tvoří přímo součást konkrétních výstupů výuky.

Zapojení textových druhů, které se mohou vyskytnout u SMZ, přímo do výuky má řadu výhod, mezi něž patří například rozšiřování slovní zásoby, upevnění konkrétních syntaktických struktur, ovládnutí základních textových druhů (opět přenositelné mezi jazyky, ovšem s ohledem na kulturní specifika) nebo využití v praxi mimo ŠŠ.

S textovými druhy a jejich zařazením do výuky souvisí i práce s učebnicí. Ta může někdy působit jako omezení. Ukazuje se, že se učitelé na učebnici často vážou a nerozšiřují soubor úloh či témat, pokud je k tomu nenuť právě například „hrozba“ nějaké zkoušky, jejíž nároky jsou širší než obsah učebnice. I zde působí SMZ pozitivně, neboť nabízí právě alternativní návod k doplnění látky k obsahu učiva v učebnici.

Materiály k psaní v rámci SMZ mohou sloužit jako podpora pro učitele začátečníky, kteří s výukou psaní teprve začínají a nastavují kritéria, postupy a vymezují se v nárocích na žáky. Pro zkušené učitele představují tyto podklady jeden z více nástrojů, které používají, ale opět je jejich využití především propojeno s jejich motivací začleňovat psaní do výuky. Na druhou stranu představuje příprava na SMZ poměrně velké penzum práce navíc. Učitelé musí přizpůsobit či změnit své naučené postupy, i když to v první fázi pocítí jako velkou zátěž.

Proto je velice důležitá podpora ze strany školy, ale i materiállová a metodická podpora ze strany Cermatu. Pro něj by měla být podpora motivace učitelů k práci s materiály k SMZ klíčová. Ať už rozšířením nabídky školení, webinářů (seminářů probíhajících online) nebo podpůrných materiálů. Popularizace a zvýšení smysluplnosti a praktičnosti SMZ v očích učitelů povede k oboustrannému prospěchu s pozitivním dopadem na výuku a výsledky žáků.

Předložená práce pojednává o psaní z pohledu výuky a jeho testování v rámci státní maturitní zkoušky z německého jazyka. Zároveň ukazuje na některé problematické stránky a částečné zaostávání výuky oproti významu, který tato dovednost v životě má: Vzhledem k tomu, že umění písemného vyjádření zůstává nezbytnou dovedností v současné společnosti, bude třeba, aby všechny jmenované instance, které nad jeho výukou a hodnocením v našem státě dozírají, dostály úkolům, které se autorka na základě empirického výzkumu pokusila zformulovat.

BIBLIOGRAFIE

AERA. [online] [cit. 15. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.aera.net/>

ALBERS, Hans-Georg, BOLTON, Sibylle: *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Berlin: Langenscheidt, 1995.

ALTE. [online] [cit. 3. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.alte.org/>

ALTE Can-Do Statements. [online] [cit. 3. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>

ALTE Setting Standards. [online] [cit. 3. 5. 2014]. Dostupné z: http://www.alte.org/setting_standards

ANDRÁŠOVÁ, Hana: *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině*. Brno: PedFMU, 2012. [cit. 2. 7. 2015]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Andrasova/habilitace/Cela_prace_28.11.12.pdf

ANDRÁŠOVÁ, Hana; JANÍKOVÁ, Věra: *Proč se učit několika cizím jazykům už na základní škole?* Cizí jazyky, 2012, roč. 56, č. 3, str. 43–44.

ANDREASOVÁ, Alexandra; ADAM, Winfried: *Schreibfertigkeit im Fremdsprachenstudium. Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung Schreibfertigkeit im Fremdsprachenstudium Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, 2007, roč. 56, č. R12, str. 83–97.

APELTAUER, Ernst: *Zweitspracherwerb als Lernaktivität I. Lerner Sprache – Lernprozess – Lernprobleme*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 677–683.

ARRAS, Ulrike: *Wie es zu einer Beurteilung kommt: Ein Forschungsbericht zu Strategien bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen im Kontext der Prüfung TestDaF*. In: A. Hunstiger; U. Koreik (Hrsg.): *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*. Sv. 78. Göttingen: Universitätsverlag, 2009, str. 179–196.

AUER, Peter: *Jazyková interakce*. Praha: Lidové noviny, 2014.

BACHMAN, Lyle F.: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Hon Kong: Oxford University Press, 1991.

BACHMAN, Lyle, F.; PALMER, Adrian, S.: *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. A. Francke: Tübingen 2009.

BARTHES, Roland: *Rozkoš z textu*. Praha: Triáda, 2008.

BAUSCH, Karl-Richard et al. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen–Basel: Francke, 1995.

BÄRENFÄNGER, Olaf; TSCHIRNER, Erwin: *Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung in den neuen Themenschwerpunkt*. Deutsch als Fremdsprache, 2010, roč. 47, č. 2, str. 67–69.

BEIßWENGER, Michael: *Corpora zur computervermittelten (internetbasierten) Kommunikation*. Zeitschrift für Germanistische Linguistik. roč. 35, č. 3, str. 496–503.

BOHN, Rainer: *Schriftliche Sprachproduktion*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, Sv. 2. 2001, str. 921–930.

BOHNENSTEFFEN, Markus: *Fehler-Korrektur: Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. [online] [cit. 15. 9. 2015]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/reader.action?docID=10600955>

BOLTON, Sibylle: *Die Gütebestimmung kommunikativer Test*. Frankfurt am Main: Gunter Narr Verlag, 1985.

BOLTON, Sibylle: *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Berlin: Langenscheidt, 1996.

BÖTH, Wolfgang: *Bewusster schreiben: Prozessorientierte Aufsatzdidaktik: ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Frankfurt am Main: Diensterweg, 1995.

CINK, Pavel. *Jazyková politika v nové Evropě II*. Cizí jazyky, 1998–1999, roč. 42, č. 7–8, str. 117–119.

BRINKER, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1995.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah: *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. Issues in Applied Linguistics, 1995, roč. 6, č. 2, str. 5–33.

DEUTSCHES SPRACHDIPLOM. Handbuch. [online] [cit. 13. 9. 2014]. Dostupné z: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DS/Handbuch/download_DSD_I_SK_Hand_2012_T2.pdf?__blob=publicationFile&v=2

DEUTSCHES SPRACHDIPLOM A2–B1. Modellsatz. [online] [cit. 13. 9. 2014]. Dostupné z: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DS/Modellsaetze/DSDI_A2B1/node.html

DEUTSCHES SPRACHDIPLOM A2–B1. Handbuch – Bewertungsbestimmungen. [online] [cit. 13. 9. 2014]. Dostupné z: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DS/Handbuch/Ausf%C3%BChrungsbestimmungenzurPr%C3%BCfungsordnung.pdf?__blob=publicationFile&v=2

DOYÉ, Peter: *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt, 1988.

DÜRSCHIED, Christa et al.: *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin: Walter de Gruyter, 2010.

EROMS, Hans, Werner: *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008.

ESSER, Ruth: *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat: kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 1997.

EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFOLIO. [online] [cit. 15. 9. 2014]. Dostupné z: <http://elp-implementation.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aKwqQUzIr8s%3D&tabid=2844&language=en-GB>

EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFOLIO. [online] [cit. 18. 11. 2015]. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>

FAISTAUER, Renate: *Wir müssen zusammenschreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachen Unterricht*. Wien: Studien Verlag, 1997.

FAISTAUER, Renate: *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 864–871.

FAISTAUER, Renate: *Die sprachlichen Fertigkeiten*. In: Krumm, Hans Jürgen et al.: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2010, str. 961–968.

FIX, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co., 2008.

FIX, Ulla: *Kulturalität – Textsorten als kulturelle Phänomene*. In: *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank und Timme, 2011, str. 101–228.

FIX, Ulla: *Textualität – Text – und Textsortenbegriff*. In: *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank und Timme, 2011, str. 11–100.

FLOWER, Linda; HAYES, John, R.: *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 1981, roč. 32, č. 4, str. 365–387.

Fremd- und Eigenbewertung. *Primar*, 2003, č. 34.

GABRIEL, Maria: *Projekt Schreibwerkstatt oder die Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. [online] [cit. 2. 12. 2014]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?q=Gabriel%2C+Maria%3A+Projekt+Schreibwerkstatt+oder+die+Fertigkeit+Schreiben+im+Fremdsprachenunterricht.&rlz=1C1NIKB_enCZ507CZ511&oq=Gabriel%2C+Maria%3A+Projekt+Schreibwerkstatt+oder+die+Fertigkeit+Schreiben+im+Fremdsprachenunterricht.&aqs=chrome..69i57j384j0j4&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8

GLABONIAT, Manuela: *Internationale DaF-Zertifikate. Ein Überblick*. Deutsch als Fremdsprache, 2010, roč. 47, č. 3, str. 131–142.

GLABONIAT, Manuela; MÜLLER, Martin: *Note „Sehr gut!“ – Aber im Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests*. Fremdsprache Deutsch, 2006, č. 34, str. 14–21.

GLABONIAT, Manuela et al.: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbestimmungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin: Langenscheidt, 2005.

GLABONIAT, Manuela et al.: *Zertifikat B1 Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene: Standard Setting. Ein Arbeitsbericht*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2013, roč. 18, č. 1, str. 72–75. [online] [cit. 15. 5. 2014]. Dostupné z: https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Glaboniat_Perlmann-Balme_Studer.pdf

GRAEFEN, Gabriele; LIEDKE, Martina: *Germanistische Sprachwissenschaft Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen: A. Francke, 2008.

GRIEßHABER, Wilhelm: *Schreibprozessmodell*. [online] [cit. 2. 12. 2015]. Dostupné z: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html>

HAMMERER, Franz: *Der Fehler – eine pädagogische Schlüsselsituation und Herausforderung*. Erziehung und Unterricht, 2001, roč. 151, č. 1-2, str. 37 – 50. [online] [cit. 2. 12. 2015]. Dostupné z: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/Grundschulp%C3%A4dagogik/Arbeitsschwerpunkte/Fehlerkultur_1_.pdf

HAMMOUD, Antje; RATZKI, Anne: *Was ist kooperatives Lernen?* Fremdsprache Deutsch, 2009, roč. 41, č. 2, str. 5–8.

HANSEN, Jan-Christian: *Das Dilemma des Schreibunterrichts in Deutschland. Wenn für Schreiben im Deutschunterricht kein Platz ist*. Hamburg: disserta Verlag, 2014.

HAUSENBLAS, Karel: *K metodám výkladu stylu textů*. In: *Od tvaru k smyslu textu*. Praha: FFUK Praha, 1997, str. 65–70.

HAUSENBLAS, Karel: *Stručná charakteristika stylu a stylistiky*. In: *Od tvaru k smyslu textu*, Praha: FFUK Praha, 1997, str. 57–64.

HÄUSLEROVÁ, Karolína; NOVÁKOVÁ, Miroslava: *Metody cizojazyčné výuky*. Časopis pro filosofii a lingvistiku, 2008, č. 1. [online] [cit. 2. 12. 2015]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jlang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

HÄUSSERMANN, Ulrich; PIEPHO, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch*. München: Iudicium, 1996.

HEINEMANN, Wolfgang: *Textsorten der geschriebenen Sprache*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 300–313.

HENDRICH, Josef a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HENRICI, Gert: *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 841–853.

HENRICI, Gert; RIEMER Claudia: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.

HOFFMANN, Helmut; HEINECKE, Margret: *Der Fehler im Fremdsprachenunterricht: ein altes Thema - erneut diskutiert*. Deutsch als Fremdsprache, 1990, roč. 27, č. 1, str. 19–26.

HOFMANNOVÁ, M.; NOVOTNÁ, J. *CLIL: Nový směr ve výuce*. Cizí jazyky, 2002/2003, č. 1, str. 5–6.

HOFFMANOVÁ, Jana: *Koherence, koheze, konexe...? Slovo a slovesnost*, 1993, roč. 54, č. 1, str. 58–64.

HOFFMANNOVÁ, Jana: *Stylistika a ...*. Praha: Trizonia, 1997.

HOMOLÁČ, Jiří; NEBESKÁ, Iva: *Příspěvek ke kritické analýze pojmu jazyková norma*. Slovo a slovesnost, 2000, roč. 61, č. 2, str. 102–109.

HUFEISEN, Britta: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fremdsprache Deutsch, 1999, roč. 20, č. 1, str. 4–6.

HUFEISEN, Britta: *Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden*. Fremdsprache Deutsch, 2004, roč. 31, č. 2, str. 19–23.

HUFEISEN, Britta: *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. In.: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe, 2003, str. 7–12. [online] [cit. 28. 11. 2015]. Dostupné z: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>

HUFEISEN, Britta: *Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifik von Textsorten*. Fremdsprache Deutsch, 2008, roč. 39 č. 2, str. 50–53.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel: Langenscheidt, 2003.

HUNEKE, Hans-Werner; STEINIG, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.

HYLAND, Ken: *Teaching and Researching Writing*. London: Pearson, 2009.

CHODĚRA, Radomír; RIES, Lumír: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 1999.

CHRÁSKA, Miroslav: *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999.

JANÍKOVÁ, Věra: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011.

KARAGIANNAKIS, Evangelia: *Schreiben in der Gruppe – Ein kooperativer Lernprozess*. Fremdsprache Deutsch, 2009, roč. 41, č. 2, str. 25–29.

KAST, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt, 1998.

KAST, Bernd: *Vom Wort zum Satz zum Text. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Schriftlichkeit (im Anfängerunterricht)*. Fremdsprache Deutsch, 1989, roč. 24, č. 1, str. 9–17.

KAST, Bernd; Neuner, Gerhard: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994.

KATALOG POŽADAVKŮ ZKOUŠEK SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY 2009/2010. [online] [cit. 2. 3. 2014]. Německý jazyk základní úroveň obtížnosti. Praha: Cermat, 2008.

KATALOG POŽADAVKŮ ZKOUŠEK SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY 2012/2013. [online] [cit. 2. 3. 2014]. Německý jazyk základní úroveň obtížnosti. Praha: Cermat, 2011.

KATALOGY POŽADAVKŮ PRO JEDNOTLIVÉ PŘEDMĚTY. [online] [cit. 20. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

KATALOGY POŽADAVKŮ PRO ZKOUŠKY SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY KONANÉ VE ŠKOLNÍM ROCE 2015/2016. [online] [cit. 2. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

KLEPPIN, Karin: *Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 986–993.

KNIHOVÁ, Ladislava. *Co přináší Národní plán výuky cizích jazyků?* Učitelské listy, 2005–2006, roč. 13, č. 7, str. 2–3.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf: *Schriftlichkeit und kommunikative Distanz*. Zeitschrift für Germanistische Linguistik. 2007, roč. 35, č. 3, str. 346–374.

KOCH, Wolfgang: *Sprachsystem und Sprechhandlungen*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 236–248.

KÖNIGS, Frank, G.: *Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen*. Deutsch als Fremdsprache, 1993, roč. 30, č. 4, str. 203–210.

KRANERT, Michael: *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. [online] [cit. 20. 11. 2015]. Dostupné z:

http://www.geisteswissenschaften.fuberlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf

KRUMM, Hans, Jürgen: *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert*. Fremdsprache Deutsch, 2001, roč. 24, č. 1, str. 5–12.

KRUMM, Hans-Jürgen: *Sprachtests oder Sprachenprofile – Was Sprachenlernende können müssen oder lernen dürfen und wie das zu beurteilen ist*. Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht Testen – Evaluieren – Prüfen. Impressum, 2013, str. 11–26.

KRUMM, Hans, Jürgen: *Thema Schreiben*. Fremdsprache Deutsch, 1989, č. 1, str. 5–8.

KRUMM, Hans, Jürgen: „Wie demotiviere ich richtig?“ *Fremdsprache Deutsch*, 2002, roč. 26, č. 1, str. 11–12.

LOREY, Christoph: *Kreatives Schreiben im ersten Jahr Deutsch als Fremdsprache? Dreizehn Fragen und Antworten mit anregenden Aktivitäten*. [online] [cit. 28. 8. 2015]. Dostupné z:

http://www.academia.edu/182225/_Kreatives_Schreiben_im_ersten_Jahr_Deutsch_als_Fremdsprache_Dreizehn_Fragen_und_Antworten_mit_anregenden_Aktivit%C3%A4ten

LUTJEHARMS, Madeline: *Tertiärsprache und Sprachbewusstheit*. *Fremdsprache Deutsch*, 1999, roč. 20, č. 1, str. 7–11.

MACUROVÁ, Alena: *Jazyk, smysl, text - a stylistika*. *Slovo a slovesnost*, 1993, roč. 54, č. 4, str. 279–286.

MADSEN, S. Harold: *Techniques in Testing*. New York: Oxford University Press, 1983.

MAGNAN, Sally, Sieloff; MURPHY, Dianna; Sahakyan, Narek: *Considering the Standards for Foreign Language Learning in Postsecondary Instruction*. *The Modern Language Journal*, 2014, roč. 98, č. S1, str. 18–39. [online] [cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2013.12056_4.x/abstract

MANUÁL SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE PRO JAZYKY. [online] [cit. 3. 3. 2014]. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage

MAREŠ, Jan: *Styly učení žáků a studentů*. Portál: Praha, 1998.

MATĚJČEK, Zdeněk: *Po dobrém nebo po zlém?* Portál, Praha 2005.

MATURITNÍ ZPRAVODAJ. Informace o předpokládaném modelu MZ 2013, seznamy literárních děl, historie maturitní zkoušky. 2012, č. 13. [online] [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>

MATURITNÍ ZPRAVODAJ. Informace k novele školského zákona, informace k přihlašování žáků k maturitní zkoušce 2012, historie maturitní zkoušky - 2. část. 2012, č. 14. [online] [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>

MATURITNÍ ZPRAVODAJ. Informace ke zkoušce z cizího jazyka. 2013, č. 18. [online] [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>

MATURITNÍ ZPRAVODAJ. Informace ke zkoušce z cizího jazyka. 2014, č. 24. [online] [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>

MATURITNÍ ZPRAVODAJ. Informace ke zkoušce z cizího jazyka. 2015, č. 29. [online] [cit. 20. 9. 2015]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>

MATURITNÍ ZPRAVODAJ. Informace ke zkoušce z cizího jazyka. 2016, č. 36. [online] [cit. 2. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>

MATURITNÍ ZKOUŠKA Z NĚMECKÉHO JAZYKA. Písemná práce. Praha: Cermat, 2013.

MATURITNÍ ZKOUŠKA Z NĚMECKÉHO JAZYKA. Písemná práce. 2. přeprac. vyd. Praha: Cermat, 2014. [online] [cit. 8. 4. 2014]. Dostupné z: <<http://www.novamaturita.cz/publikace-k-maturite-2014-1404036219.html>>

MEŠKOVÁ, Marta: *Motivace žáků efektivní komunikací*. Portál, Praha 2012.

MIKULÁŠKOVÁ, Michaela: *Vliv znalostí žáků získaných osvojováním angličtiny na písemný projev v němčině*. České Budějovice: PedFJU, 2013. [online] [cit. 3. 12. 2015]. Dostupné z: https://theses.cz/id/cxeqci/Diplomov_prce_Michaela_Mikulkov.pdf

MODEL MATURITNÍ ZKOUŠKY PRO ROK 2013. [online] [cit. 12. 6. 2014]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-2013-1404035826.html>.

MUMMERT, Ingrid; KRUMM, Hans, Jürgen: *Textproduktion*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 942–954.

MŠMT. Standardizované jazykové zkoušky. [online] [cit. 5. 9. 2014]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/17527_1_1/

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Rámcový vzdělávací program. [online] [cit. 5. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Rámcové vzdělávací programy podle oboru vzdělávání. [online] [cit. 3. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>

NEBESKÁ, Iva: *Dvojí poloha pojmu jazyková norma*. Naše řeč, 1992, roč. 75, č. 1. [cit. 3. 5. 2015]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7047>

NOVÁ MATURITA. Zkouška z cizího jazyka. [online] [cit. 5. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>

NOVÁ MATURITA. Písemná práce z cizího jazyka. [online] [cit. 5. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/pisemna-prace-z-ciziho-jazyka-1404033217.html>

NOVÁ MATURITA. Hodnocení písemné práce z cizího jazyka. [online] [cit. 5. 5. 2015]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/hodnoceni-zkousky-1404037387.html>

NOVOTNÁ-KNOTKOVÁ, Soňa: *Hodnocení otevřených úloh ve formě písemného projevu z německého jazyka*. Sborník z Mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Praha: EPOCH, 2012, str. 595–615.

NOVOTNÁ-KNOTKOVÁ, Soňa: *Výsledky maturantů z německého jazyka s ohledem na ověřované dovednosti v didaktickém testu*. 2013. Nepublikovaný rukopis.

NOVOTNÁ-KNOTKOVÁ, Soňa: *Výsledky maturantů z písemného projevu z německého jazyka*. Sborník z III. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2014, str. 56–70. [online] [cit. 20. 11. 2015]. Dostupné z: <http://ksv.upol.cz/txt/SDK3.pdf>

NEUNER, Gerhard: *Spielend schreiben lernen*. Fremdsprache Deutsch, 1989, roč. 24, č. 1, str. 28–35.

NEUNER, Gerhard; KRÜGER, Michael; GREWER, Ulrich: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1981.

ÖSD ZERTIFIKAT B1. [online] [cit. 16. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=50&LAid=1&ARid=351>

OXFORD, Rebecca, L.: *Language learning strategies. What Every Teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publisher, 1990.

PERCLOVÁ, Radmila: *Společné evropské jazykové referenční úrovně – podstata, pozitiva a pochyby*. UJEP, 2009. [online] [cit. 19. 1. 2015]. Dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Perclova.pdf

PERLMANN-BALME, Michaela: *Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 994–1006.

PERNICOVÁ, Jana: *Příprava na maturitní zkoušku z cizího jazyka – milníky a referenční jazykové úrovně*. Cizí jazyky, 2010, roč. 53, č. 3, str. 93–95.

PIEPHO, Hans-Eberhard: *Verfahren der Unterrichtsplanung*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 835–840.

PORTMANN, Paul, R.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Niemeyer: Tübingen, 1991.

PŘEHLED JAZYKOVÝCH ZKOUŠEK A CERTIFIKÁTŮ. [online] [cit. 1. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.jazykovezkousky.cz/203>

PŘIKRYLOVÁ, Jana: *Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků vyššího sekundárního vzdělávání*. In: Janík, T. et al. (eds.): *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita, str. 177–192. [cit. 20. 12. 2015]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp23.pdf>

PSYCHIGER, Maria et al.: *Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2006, roč. 28, č. 1, str. 87–110.

[online] [cit. 12. 12. 2015]. Dostupné z:
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4140/pdf/SZBW_2006_H1_S87_Spychiger_D_A.pdf

QUETZ, Jürgen: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als Grundlage für Sprachprüfungen. Eine kritische Beschreibung des Status quo*. Deutsch als Fremdsprache, 2010, roč. 47, č. 4, str. 195–202.

RICHTER, Bastian: *Didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I*. Universität Duisburg – Essen, 2008. [online] [cit. 9. 12. 2015]. Dostupné z:
<http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/arbeiten/schreibkompetenzfoerderung.pdf>

RIEGER, Caroline, L.: *Lernstrategien im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Fremdsprache Deutsch, 1999, č. 1, str. 12–14.

RIEHL, Claudia, Maria: *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2001.

ROCHE, Jörg: *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: UTB basics, 2005.

RÖLL, Christine: *Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung: Eine Methodensammlung zur Entwicklung von interkulturellem Bewusstsein*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2010.

ROST-ROTH, Martina: *Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch*. In.: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe, 2003, str. 51 – 84. [online] [cit. 28. 11. 2015]. Dostupné z:
<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>

SCHIFKO, Manfred: *Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 2010, str. 827–834.

SCHINDLER, Radek: *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006. [online] [4. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.ceremat.cz/rukovet-autora-testovych-uloh-1404034186.html>

SCHLOBINSKY, Peter: *Mündlichkeit / Schriftlichkeit in den neuen Medien*. In: Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: Walter de Gruyter, 2005, str. 126–142.

SCHREITER, Ina: *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2002.

SCHUMACHER, Ralph: *Der produktive Umgang mit Fehlern: Fehler als Lerngelegenheit und Orientierungshilfe*. In: Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur. Herder-Verlag: Freiburg, Basel, Wien, 2008. [online] [cit. 27. 11. 2015]. Dostupné z:

http://www.educ.ethz.ch/mint/pp/ralphs/ProduktiverUmgang_mit_Fehlern_Schumacher.pdf

STANAG. [online] [cit. 15. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.jazyky.com/vojenska-jazykova-zkouska-stanag/>

STUDER, Thomas: *Internationale Zertifikate für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. Bulletin VALS – ASLA*, 2004, roč. 79, str. 69–97. [online] [cit. 3. 12. 2014]. Dostupné z: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=934100&mstn=3&ckd=no&mtz=200&facets=y&maxg=6&suche=erweitert&ohneSynonyme=y&feldname1=Personen&feldinhalt1=%22STUDER%2C+THOMAS%22&bool1=or&feldname2=Schlagw%F6rterFac&feldinhalt2=FREMDSPRACHE&BoolSelect_2=AND&bool2=and&next=719344,719830,652299,719698,397595&prev=881132,775125&nHits=8&marker=1

STORCH, Günther: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001.

ŠEBESTA, Karel: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.

ŠIMEČKOVÁ, Alena: *Zur Wechselbeziehung zwischen gesprochenem und geschriebem Deutsch*. Slovo a slovesnost, 1993, roč. 54, str. 228–231.

ŠVARÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

TANZER, Anke: *Schreiben in Deutsch als Fremdsprache. Zu einer weiteren Fernstudieneinheit*. Deutsch als Fremdsprache, 2002, roč. 42, č. 4, str. 238–241.

telc DEUTSCH B1. [online] [cit. 16. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.telc.net/nc/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/zertifikat-deutsch-telc-deutsch-b1.html>

telc DEUTSCH B1. Übungstest. [online] [cit. 16. 9. 2014]. Dostupné z: http://www.dsh-germany.com/_downloads/certificates/telc/pdf/telc-deutsch-b1-zd-uebungstest.pdf

THALER, Verena: *Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität. Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen*. Zeitschrift für Germanistische Linguistik. 2007, roč. 35, č. 1–2, str. 146–181.

THONHAUSER-JURSNICK, Ingo: *Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke*. Deutsch als Fremdsprache, 2000, roč. 37, č. 4, str. 195–198.

THURMAIR, Maria: *Text, Texttypen, Textsorten*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 269–280.

TINNEFELD, Thomas: *Dimensionen der Prüfungsdidaktik. Analysen und Reflexionen zur Leistungsbewertung in den modernen Fremdsprachen*. Saarbrücken: HTW, 2013. [online] [cit. 4. 4. 2014]. Dostupné z:

<http://dimensionenderpruefungsdidaktik.blogspot.cz/search/label/0%20Home>

TOEFL. [online] [cit. 15. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.ets.org/toefl>

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.

VLČKOVÁ, Kateřina: *Strategie učení CJ: Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007.

VLČKOVÁ, Kateřina, BRADOVÁ, Jarmila: *Používání strategií učení se cizímu jazyku a jejich podpora učitelem na základní škole*. [online] [cit. 20. 10. 2015]. Dostupné z: http://is.muni.cz/repo/1173510/Conference_presentation_CAPV2013_VlckovaBradova_Pouzivani_strategii_GAP407120432.pdf

VÝSLEDKY MATURITNÍ ZKOUŠKY. [online] [cit. 20. 12. 2015]. Dostupné z: <http://vysledky.ceremat.cz/data/>

WEIGLE, Sara, Cushing: *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WESTHOFF, Gerard, J.: *Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken*. In: Helbig, Gerhard et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Sv. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, str. 684–692.

WISNIEWSKI, Katrin: *Bewertungsvariabilität im Umgang mit GeR-Skalen. Ein- und Aussichten aus einem Sprachtestprojekt*. *Deutsch als Fremdsprache*, 2010, roč. 47, č. 3, str. 143–150.

WOLFF, Dieter: *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehungs- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. In: *Die Neueren Sprachen*, 1990, č. 89, str. 610–625.

WROBEL, Arne: *Schreiben als Handlung: Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Max Niemer Verlag: Tübingen, 1995. [online] [cit. 20. 11. 2015]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10772607>

ZERTIFIKAT B1. Modulen. [online] [cit. 15. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzb/mod/enindex.htm>

ZERTIFIKAT B1. Deutschprüfungen. [online] [cit. 15. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.goethe.de/ins/cz/pra/lrn/prf/gb1/csindex.htm>

ZERTIFIKAT B1. Durchführungsbestimmungen. [online] [cit. 15. 9. 2014]. Dostupné z: http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/de/Durchfuehrungsbestimmungen_B1.pdf

ZIEGLER, Allan, Nicholas: *Fostering Self-Regulated Learning Through the European Language Portfolio: An Embedded Mixed Methods Study*. *Modern Language Journal*, 2014, roč. 4, č. 98, str. 921–936. [online] [cit. 8. 3. 2015]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12147/abstract>